

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé

*« De la démotivation scolaire à la
violence : comment instaurer un
climat d'apprentissage favorable ? »*

11 novembre 2015



Table des matières

Table des matières	1
Programme	2
Conférence	2
Ateliers proposés.....	3
Informations.....	4
« Mettre à distance la violence », article de Lysiane Fellay dans le MAG santé du Nouvelliste le 5 novembre 2015	5
« Journée du RVES autour du climat d'apprentissage », article de Nadia Revaz dans Résonances de décembre 2015	7
Conférence de Daniel Favre	
« <i>Transformer la violence des élèves - Cerveau, motivations et apprentissage</i> ».....	9
Atelier de Corinne Bonnet-Burgener	
« <i>Vivre ensemble, quel programme ! Gérer les conflits et améliorer l'ambiance de classe par le développement des compétences relationnelles</i> ».....	44
Atelier de Malika Friche et Bénédicte Dubuis	
« <i>Le théâtre de l'opprimé: quand le théâtre se met au service de l'enseignant. Une exploration du corps et de ses différentes dynamiques comme outil d'expression d'une situation vécue</i> »	48
Atelier de Christian Wicky et Christian Masserey	
« <i>Présentation du processus de détection et d'interventions précoces (DIP)</i> ».....	50
Atelier de Sylvie Nicole-Dirac	
« <i>Prise en charge d'enfants ou de jeunes démotivés et/ou violents</i> »	62
Atelier de Philippe Beck	
« <i>Ni laisser-faire, ni punition - la sanction éducative</i> »	80
Atelier de Chantal Furrer Rey	
« <i>Face à la violence, stratégies de l'adulte régulateur</i> »	89
Atelier de Jean-Marc Gomez	
« <i>(Dé) Motivation: déterminants et conséquences</i> »	103
Atelier de Philippe Theytaz	
« <i>Des moyens, des pistes... pour être plus à l'aise dans les situations de démotivation et de violence</i> »	125

Programme

- 13.00-13.30 Accueil
- 13.30-14.00 Mot de bienvenue par M. Alexandre Rey, adjoint au Service de la formation professionnelle (SFOP), suivi par les actualités du RVES
- 14.00-15.30 Conférence de Daniel Favre, Professeur en Sciences de l'éducation aux universités de Montpellier «Transformer la violence des élèves - Cerveau, motivations et apprentissage»
- 15.30-16.00 Pause
- 16.00-17.00 Un atelier à choix
- Dès 17.00 Apéritif

Conférence

Comment un enfant, dont la curiosité semble insatiable, peut-il devenir un adolescent recherchant dans la violence envers autrui la satisfaction qu'il ne trouve plus à travers les apprentissages ou la rencontre avec les autres ? Pour répondre à cette question et aider réellement les jeunes, Daniel Favre montre d'abord comment fonctionne le cerveau dans toutes ses dimensions cognitives, mais aussi et surtout affectives : comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort, d'obtenir un plaisir immédiat. Comprendre cela, en tant qu'enseignant, permet ensuite d'aider les jeunes à transformer leur violence en un désir d'apprendre renouvelé mais cinq conditions sont nécessaires pour réaliser cet accompagnement:

1. Créer un climat de sécurité lors des apprentissages.
2. Distinguer la logique de régulation de la logique de contrôle pour que l'évaluation devienne bienveillante et bienveillante.
3. Décontaminer l'erreur de la faute.
4. S'initier et initier l'élève au fonctionnement non dogmatique pour l'éduquer aux incertitudes.
5. Considérer l'élève comme un sujet en devenir, accepter qu'il puisse dire non aux propositions des adultes.

Daniel Favre est Professeur en Sciences de l'éducation aux universités de Montpellier. Il est l'auteur de «Transformer la violence des élèves. Cerveau, motivations et apprentissage» et de «Cessons de démotiver les élèves : 19 clés pour favoriser l'apprentissage» parus aux éditions Dunod. Ce dernier sera fraîchement disponible dans une nouvelle édition pour la journée du RVES.

Ateliers proposés

- A1: Transformer la violence des élèves - Cerveau, motivations et apprentissage – un approfondissement par Daniel Favre, Professeur aux universités de Montpellier
- A2: Vivre ensemble, quel programme ! Gérer les conflits et améliorer l'ambiance de classe par le développement des compétences relationnelles par Corinne Bonnet-Burgener, diplômée en psychologie
- A3: Le théâtre de l'opprimé: quand le théâtre se met au service de l'enseignant. Une exploration du corps et de ses différentes dynamiques comme outil d'expression d'une situation vécue par Malika Friche et Bénédicte Dubuis, comédiennes Troupe Silex
- A4: Présentation du processus de détection et d'interventions précoces (DIP) au Lycée-Collège des Creusets (LCC) par Christian Wicky, prorecteur, LCC et Christian Masserey, médiateur scolaire, LCC
- A5: Prise en charge d'enfants ou de jeunes démotivés et/ou violents par Sylvie Nicole-Dirac, CDTEA
- A6: Ni laisser-faire, ni punition - la sanction éducative par Philippe Beck, formateur d'adultes - FormAction
- A7: Face à la violence, stratégies de l'adulte régulateur par Chantal Furrer Rey, prof. HES-SO - FormAction
- A8 (Dé) Motivation : déterminants et conséquences par Jean-Marc Gomez, chargé d'enseignement - HEP
- A9: Atelier participatif de prévention contre les châtimets corporels par Benoît Bailleul, coordinateur section romande de NCBI Suisse – Atelier annulé
- A10: Des moyens, des pistes...pour être plus à l'aise dans les situations de démotivation et de violence par Philippe Theytaz, enseignant et coach-consultant en éducation et en relations humaines

Informations

Le Réseau Suisse d'Écoles en Santé est géré par la Fondation RADIX, sur mandat de l'Office fédéral de la santé publique et de la Fondation Promotion Santé Suisse.

Le RVES a créé un fonds de prévention dans le but d'inciter et de soutenir le développement de projets orientés sur la promotion de la santé et en lien avec la thématique portée par l'établissement de formation. Les informations supplémentaires (règlement et formulaire de demande) se trouvent sur le site internet du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé (RVES).

De nombreuses ressources sont à votre disposition sur le site internet du RVES, www.ecoles-sante.ch :

- Newsletter 1-2x par an
- Documentation de toutes les journées d'échanges de pratique
- Base de données des écoles et des projets
- Accès aux projets valaisans officiels, validés par le SE
- De nombreux documents, ressources thématiques
- Les actualités liées au réseau

La journée cantonale a été organisée principalement grâce au soutien de :

- Vincent Ebenegger (SE) et Catherine Moulin Roh, partenaires du réseau
- Petites mains de Promotion Santé Valais
- Lycée collège des Creusets
- Centre OSEO de Sion qui a réalisé l'apéritif

« Mettre à distance la violence », article de Lysiane Fellay dans le MAG santé du Nouvelliste le 5 novembre 2015



PAR LYSIANE FELLAY

ÉDUCATION - Les élèves ont besoin d'être acceptés comme ils sont, compris et encouragés pour apprendre. Cela peut éviter la dérive vers l'échec scolaire et la violence.

Il arrive que l'enfant ne trouve plus aucun plaisir à apprendre à l'école. Il est démotivé, n'a plus envie. Il peut même devenir violent et se replier sur lui-même. Une situation qui peut être difficile à gérer pour l'enseignant. Face à ce constat, le groupe de pilotage du Réseau valaisan d'écoles en santé souhaite donner des clés aux enseignants pour aider les jeunes, gérer les moments de dérive et même les éviter. Un après-midi de réflexion est organisé le 11 novembre prochain au collège des Creusets à Sion.

Cerveau et pédagogie

Le métier d'enseignant s'est complexifié. L'enseignant n'est plus celui qui oblige l'élève à effectuer des tâches pour lesquelles il n'est pas motivé. Il est celui qui accompagne l'enfant à travers les méandres de l'apprentissage. C'est du moins l'avis de Daniel Favre, professeur en sciences de l'éducation à l'Université de Montpellier. Il forme des enseignants depuis 1983 et a également été neurobiologiste. Il interviendra le 11 novembre. Daniel Favre s'est intéressé au fonctionnement du cerveau. Tout comme un pilote d'avion connaît le fonctionnement du moteur de l'engin, l'enseignant doit savoir ce qui se cache sous le «capot» de l'élève. *«L'approche des neurosciences est importante pour éclairer la pédagogie. Elles ont montré que les processus cognitifs et émotionnels fonctionnent ensemble, note le professeur. Souvent, nous avons une représentation négative des émotions et nous pensons qu'elles peuvent nuire à l'apprentissage. Pourtant, l'émotion est importante pour ce processus.»* Au cours de la phase d'apprentissage, l'élève sera déstabilisé à un moment donné. Il va douter, se tromper. Il aura peur que l'on se moque de lui parce qu'il n'a pas compris. *«A cette étape de la déstabilisation cognitive, il y a également une déstabilisation affective. Elle confronte l'élève à une frustration et peut le rendre vulnérable. A ce moment-là, l'enseignant doit accompagner pour éviter à l'élève de décrocher, poursuit Daniel Favre. Il faut être*

proche de lui, empathique. Il faut mettre des mots sur ce qu'il ressent et l'encourager. L'enseignant peut lui expliquer que s'il est dans le flou alors c'est qu'il est entré dans la phase d'apprentissage.» Quand il aura réussi l'exercice, le cerveau va libérer de la dopamine qui lui procurera du plaisir. *«L'apprentissage est donc naturellement récompensé.»* Pour le professeur, il faut que l'élève se sente en sécurité pour prendre le risque d'apprendre. Si l'enfant ou le jeune se retrouve seul face à ses difficultés d'apprentissage, il risque de se démotiver. *«Il ne cherchera pas à résoudre un problème et ne ressentira pas le plaisir que l'on ressent lorsque l'on réussit.»*

Addiction

Si cela se produit, il va chercher d'autres sources de plaisir ailleurs. Il peut alors tomber dans une logique d'addiction comme la violence, les jeux ou encore l'alcool ou la drogue. *«Un élève qui se sent moins bon, qui a peu d'estime de soi peut se rendre compte qu'il peut être violent avec son professeur, par exemple. A ce moment-là, il va se sentir puissant sur le monde alors qu'avant, il se sentait impuissant. Il va ressentir le plaisir d'avoir placé l'autre en position d'objet. Quand l'élève ne se sent plus reconnu ou accepté, quand il n'a plus le plaisir de réussir les apprentissages, la dernière ressource du cerveau pour avoir des satisfactions c'est la motivation d'addiction»,* image-t-il. C'est la dernière ressource du cerveau. Ce sentiment de puissance procuré par la violence a un effet anxiolytique. De fait, il diminue l'anxiété de l'élève. Pas étonnant alors que les recherches ont montré un lien assez fort entre échec scolaire et violence. Toutefois, bonne nouvelle, ces comportements violents sont réversibles. A ce stade, l'enseignant doit ouvrir la porte de l'apprentissage à l'élève en lui permettant de se sentir davantage en sécurité pour qu'il puisse prendre le risque d'apprendre et savourer le plaisir d'avoir réussi. Il faut l'encourager, l'accompagner avec empathie, personne ne peut lui enlever de la tête qu'il est nul sauf lui-même quand il peut vérifier qu'il a su résoudre le problème. Il abandonnera ainsi progressivement son comportement violent.

La sanction éducative: amener l'enfant à comprendre et à grandir

«On entend souvent ce qu'il ne faut pas faire avec les enfants, plus rarement ce que l'on peut faire», note d'entrée Philippe Beck, formateur d'adultes, coach certifié et médiateur à FormAction. Il participera également à la journée du 11 novembre. Que ce soit à la maison ou à l'école, la première chose à faire est de fixer des règles qui ont une fonction claire. Elles doivent être expliquées à l'enfant. Si la règle est transgressée, *«il faut définir quelle est la responsabilité de l'enfant, voir également s'il y a des victimes et des dégâts. Dans ce cas, il faut demander à l'enfant de réparer. Il est bon aussi de lui rappeler l'utilité de la règle qu'il n'a pas respectée, note Philippe Beck. Ensuite, il est important de comprendre quels étaient les besoins de l'enfant lorsqu'il a transgressé la règle. Puis, il faut lui expliquer qu'on n'est pas d'accord avec les moyens qu'il a choisis et l'aider à trouver d'autres moyens acceptables de satisfaire ses besoins»,* poursuit-il. Les sanctions éducatives que choisit l'adulte doivent amener l'enfant à comprendre, à grandir et à évoluer. Elles doivent être adaptées à l'enfant. Il faut également qu'il y ait un lien logique entre la transgression et les sanctions. *«C'est important de donner les sanctions pour un mauvais comportement dans un moment paisible. Il faut éviter de le faire à chaud. Attendre un moment permet de laisser les émotions retomber, précise Philippe Beck. Si les résultats scolaires de l'enfant baissent, cela ne servira à rien de le priver de dessert. Par contre, ce sera plus utile de le priver de temps d'écran, par exemple»,* image Philippe Beck pour terminer.

« Journée du RVES autour du climat d'apprentissage », article de Nadia Revaz dans Résonances de décembre 2015

> ÉCOLE-SANTÉ

Journée du RVES autour du climat d'apprentissage

MOTS-CLÉS : DÉMOTIVATION • VIOLENCE

Le groupe de pilotage du Réseau valaisan des écoles en santé (RVES) a invité les écoles de la scolarité obligatoire et du secondaire II général et professionnel à un après-midi de formation-réflexion sur le thème du climat d'apprentissage, en lien avec la démotivation et la violence. Ce moment de partage d'expériences s'est déroulé le 11 novembre au Lycée-Colège des Creusets à Sion sous forme d'une conférence, suivie d'un atelier parmi neuf choix possibles.

Dans sa conférence, Daniel Favre, professeur en sciences de l'éducation aux universités de Montpellier et ancien neurobiologiste, a donné des pistes, suite à des recherches menées en France et en Suisse, pour transformer la violence des élèves et cesser de les démotiver. Il a d'abord distingué l'agressivité, nécessitant une sécurisation, de la violence, réclamant un recadrage, puis il a présenté un modèle postulant trois « systèmes de motivation » en interaction: le système de motivation de sécurisation (SM1), le système de motivation d'innovation (SM2) et le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1p). Il a expliqué la complémentarité entre motivation de sécurisation et motivation d'innovation, qui fait de nous des explorateurs. A propos du dernier système (SM1p), il a insisté sur le plaisir de certains élèves à être nuls: « Environ la moitié des élèves en difficulté connaissent ce plaisir qui est d'être dispensé à vie de faire des



efforts dans telle ou telle matière.» Pour accompagner les élèves, Daniel Favre a évoqué cinq conditions néces-

saires: 1. Créer un climat de sécurité lors des apprentissages – 2. Distinguer la logique de régulation de la logique

Interview

Daniel Favre

Le questionnement autour de la motivation était-il déjà présent dès votre première recherche sur la violence, en 1994?

Le modèle de la motivation s'est pratiquement co-construit avec celui de la violence, tout en s'affinant. Nous avons progressivement cherché à comprendre comment les liens entre les motivations de sécurisation et d'addiction se tissaient.

En conférence, vous avez expliqué que les curseurs des trois systèmes de motivation évoluaient, mais appartient-on davantage à un modèle qu'à un autre?

Les curseurs bougent en permanence, puisque chacun ressent une très large gamme d'émotions, allant de la frustration extrême au plaisir maximum. Pour exemple, dans la fable «Le Corbeau et le Renard», si le corbeau est manipulable, c'est parce qu'il ne connaît pas son SM1p.

Faut-il dès lors apprendre à reconnaître ses émotions en fonction des trois systèmes de motivation?

Oui, tant du côté des enseignants que de celui des élèves. A noter que ces derniers font l'exercice plus facilement que les adultes qui se veulent sans faille. Et si les élèves comprennent mieux leur motivation, ils peuvent s'autoréguler.

Propos recueillis par Nadia Revaz



RUBRIQUES

de contrôle pour que l'évaluation devienne bienveillante et bientraitante – 3. Décontaminer l'erreur de la faute – 4. S'initier et initier l'élève au fonctionnement non dogmatique pour l'éduquer aux incertitudes – 5. Considérer l'élève comme un sujet en devenir.

Ensuite, dans l'atelier de Daniel Favre, les participants ont tenté de mieux comprendre comment décontaminer l'erreur de la faute. Le formateur a commencé par proposer un exercice aux participants, à savoir noter, de manière spontanée, un mot associé au ressenti que l'on éprouve dans une situation où l'on prend conscience d'avoir fait une erreur. Cette question posée dès 1983 à plusieurs milliers de personnes livre systématiquement les mêmes résultats: le pourcentage de ceux qui associent l'erreur à la culpabilité ou qui tentent de faire un barrage émotionnel contre quelque chose de potentiellement destructeur est élevé, tandis que moins de 10% des enseignants relient l'erreur à une nouvelle action. Pour rompre avec l'héritage de l'erreur associée au mal, il s'agit de distinguer les temps d'apprentissage et de vérification des acquisitions. Après cela, les participants ont été invités à dessiner un lézard en miroir, sans règle ni gomme, à partir d'une feuille modèle en notant les pensées, émotions et sensations corporelles ressenties face à cette tâche graphique complexe. Daniel Favre a conclu l'atelier en présentant quelques clés pour favoriser l'apprentissage (cf. son ouvrage, intitulé «Cessons de démotiver les élèves», réédité en 2015), tout en soulignant que la science produisait des modèles approximatifs et provisoires.

Dans le cadre de cette rubrique, nous reviendrons dans les prochaines éditions sur l'un ou l'autre thème spécifique abordé dans les autres ateliers.

Nadia Revaz »

Informations: www.revs.ch

Témoignages

Noémie Mettaz et Vanessa Perrière

Enseignantes au CO de St-Maurice en dernière année de formation à la HEP-VS (atelier de Daniel Favre sur le cerveau et la motivation)

Noémie Mettaz: «La conférence était intéressante, car elle permet de mettre des mots sur des comportements. Avant, je ne faisais pas vraiment le lien entre violence et motivation. Avec les notions abordées, on devrait plus facilement savoir comment détecter certaines problématiques en ayant des débuts de solutions. En se confrontant à ses propres erreurs, on quitte la théorie pour ressentir en profondeur sa propre relation à l'erreur. Maintenant, à nous d'évoluer.»

Vanessa Perrière: «C'était une demi-journée de formation obligatoire, mais au final c'était une agréable surprise. Les concepts étaient bien vulgarisés. Tant la conférence que l'atelier m'ont permis de visualiser différemment certains élèves, notamment ceux qui se déclarent nuls et qui ne veulent jamais essayer d'apprendre. Lors de l'atelier, j'ai trouvé intéressant de prendre conscience du fait que l'erreur n'était pas une faute. C'est précieux pour un enseignant.»

**René Constantin**

Directeur de l'École professionnelle commerciale et artisanale (atelier sur le processus de détection et d'intervention précoces au Lycée-Collège des Creusets)

«Ce temps de réflexion fut une réussite, tant au niveau de la programmation que des contenus proposés. J'avoue avoir été "scotché" par la qualité de la conférence de M. Favre. J'ai vraiment découvert, sur un fond scientifique, des pistes concrètes. J'ai choisi l'atelier qui abordait la détection précoce pour découvrir ce qui se faisait déjà au collège, sachant que c'est une thématique que nous allons traiter à l'EPCAs. Je regrette juste que cet atelier, trop court, ne nous ait pas permis de traiter la thématique suffisamment en profondeur. Grâce au RVES, nous pouvons découvrir ce que font les autres et échanger nos bonnes pratiques. C'est une belle ouverture pour les écoles du canton.»

Catherine Moulin-Roh

Coordinatrice du RVES

«Suite à la 2^e journée du RVES, nous avons fait un petit sondage en ligne. La démotivation scolaire était apparue dans les thèmes à traiter et ce choix a été confirmé ensuite dans le cadre d'une démarche d'établissement. Le groupe de pilotage du RVES a retenu cette thématique, car elle est transversale, susceptible d'intéresser les enseignants aussi bien que les directions, et concerne tous les degrés de la scolarité. La preuve, nous avons eu plus de 170 participants qui provenaient des écoles primaires, du CO, du secondaire II général et professionnel et de la HEP-VS. Le but de ces journées est de donner des impulsions. L'évaluation de cette édition n'a pas encore été menée, mais les échos que nous avons eus, Vincent Ebenegger, du Service de l'enseignement, et moi-même, ont été plutôt très positifs.»



Propos recueillis par Nadia Revaz

11 novembre 2015

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Conférence de Daniel Favre

*«Transformer la violence des élèves - Cerveau,
motivations et apprentissage»*

[Table des matières](#)

[Atelier de Corinne Bonnet-Burgener](#)

Transformer la violence des élèves

Cerveau, Motivations et Apprentissage




par Daniel Favre

**Enseignant-chercheur en Sciences de l'Éducation à la
FDE - ESPE de Montpellier - LIRDEF E.A. 3749 CC77 -
Université de Montpellier – 34095 Montpellier Cedex 5.**




PLAN

- **Résumé de la recherche sur la violence à l'école**
- **Trois systèmes de motivation complémentaires ou antagonistes en interaction**
- **Prendre en compte la dimension affective dans les quatre étapes de l'apprentissage**
- **La prévention de la violence et de l'échec scolaires : vers un projet de classe pour permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage et de se démotiver pour la violence**
- **Pour aller plus loin:**
 - **Un atelier**
 - **De la lecture...**



Rappel du contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994

Première question de la recherche effectuée en France et au Canada : *en quoi consiste la violence chez les jeunes ?*




Rappel du contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994

Etape 1 – Etude en France et au Canada des liens entre violence, affectivité et cognition : un portrait multidimensionnel de l' adolescent « violent »

- forte corrélation entre **agressivité pathologique et anxiété dépression**
- forte corrélation entre **agressivité pathologique et « traitement dogmatique des informations »**

- **La violence semble correspondre à un comportement addictif** (addiction sans drogue) résultant du besoin compulsif de rendre les autres faibles pour pouvoir se sentir fort... et moins anxieux



Contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994


2^{ème} question de recherche: *est-ce que la violence des jeunes constitue un phénomène réversible et si oui comment ?*



Contexte de la recherche sur la violence et l'échec scolaires depuis 1994

Etape 2 – Mise au point d'ateliers de communication annuel (environ 20 séances de 40') pour les adolescents les plus « violents »: Entraînement à la pensée non dogmatique = *penser ce qu'ils sentent et sentir ce qu'ils pensent*, ce qui développe la capacité de self regulation


⇒ **Résultats un mois après la fin de l'atelier :**
diminution de moitié de l'agressivité et des autres variables corrélées : anxiété, dogmatisme, troubles de l'attention...



Contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994

La violence et l'échec scolaires paraissent donc réversibles, c'était important de le montrer !

MAIS, vu les difficultés pour obtenir ces résultats en intervenant directement **auprès des jeunes**, la recherche est réorientée vers une prévention de la violence et de l'échec scolaires en agissant **sur la formation des enseignants**.



Contexte de la recherche sur la violence et l' échec scolaires depuis 1994


3^{ème} question de recherche effectuée en France et en Suisse : comment en passant par la formation des enseignants permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage et de se démotiver pour la violence ?



Mise au point d'une formation des enseignants

Formation de 50 heures réparties sur deux ans selon 6 axes :

- **une meilleure gestion par l'élève des nécessaires déstabilisations cognitives et affectives ;**
- « décontaminer » l'erreur de la faute dans les apprentissages ;
- construire un mode d'autorité distinct de la domination-soumission ;
- choisir l'affirmation de soi non-violente, l'écoute, l'empathie et renoncer à la manipulation ;
- associer la transmission des savoirs et la socialisation des élèves ;
- dépasser un conflit de valeurs de notre société et favoriser l'émergence de l'humain.



Effets de cette formation des enseignants sur les élèves (mesurés deux ans plus tard en comparaison avec des établissements témoins)

- ⇒ Augmentation de l' empathie de 80% chez les élèves de l'école primaire, en zone d'éducation prioritaire (en France)

- ⇒ Augmentation ou moindre diminution de l'empathie au collège (en Suisse) en fonction de l'âge et du sexe des jeunes

- ⇒ Diminution de la coupure par rapport aux émotions et de la contagion émotionnelle

- ⇒ Diminution de la fréquence des comportements violents... et plus grande réussite scolaire, les élèves semblent s'être démotivés pour la violence et remotiver pour l'apprentissage



Publication
d'un
ouvrage de
synthèse
début 2007
et nouvelle
édition en
juin 2013

11 novembre 2015

Daniel Favre

2007

Transformer la violence des élèves

TRANSFORMER LA VIOLENCE DES ÉLÈVES
Cerveau, motivations et apprentissage

Daniel Favre

Comment un enfant, dont la curiosité semble insatiable, peut-il devenir un adolescent recherchant dans la violence envers autrui la satisfaction qu'il ne trouve plus à travers les apprentissages ou la rencontre avec les autres ?

Pour répondre à cette question et aider réellement les jeunes, Daniel Favre montre d'abord comment fonctionne le cerveau dans toutes ses dimensions cognitive, mais aussi et surtout affective ; comment s'enracinent les peurs, comment se fabriquent les besoins d'être le plus fort, d'obtenir un plaisir immédiat. Le bilan de dix ans de recherches menées par l'auteur sur la prévention de la violence montre que les enseignants, tant au primaire qu'au secondaire, peuvent **efficacement aider les jeunes à transformer leur violence en un désir d'apprendre renouvelé.**



DUNOD

L'auteur propose en ce sens **six outils théoriques et pratiques** pour :


- apprendre à l'élève à mieux gérer les nécessaires déstabilisations cognitive et affective ;
- décontaminer l'erreur de la faute dans les apprentissages ;
- construire un mode d'autorité distinct de la domination soumission ;
- choisir l'affirmation de soi non-violente, l'écoute, l'empathie et renoncer à la manipulation ;
- associer la transmission des savoirs et la socialisation des élèves ;
- dépasser un conflit de valeurs de notre société et favoriser l'émergence de l'humain.

www.transformerlaviolencedeseleves.com



DUNOD
ÉDITIONS DE LA SAISON

Daniel Favre - RVES - Sion



Nécessité d'une modélisation des motivations humaines

- La modélisation des motivations humaines que nous avons construite, veut précisément répondre aux insuffisances des théories antérieures :
 - - les théories behavioristes qui ne privilégient que les **motivations extrinsèques** d'un individu ;
 - - certains courants psychologiques humanistes qui tendent à ne reconnaître chez l'être humain que la **pulsion intrinsèque** de développement ;
 - - et la théorie psychanalytique qui s'est construite à partir de l'observation de cas pathologiques et a pointé le phénomène de **compulsion**, autrement dit la difficulté pour un être humain à modifier ses comportements ou ses idées.

- Élaborée peu à peu depuis 1984, cette théorie sera publiée par C. et D. Favre en 1991 puis en 1993 dans la revue « *Psychologie de la Motivation* » puis en 2012 dans « *Handbook on psychology of self esteem* » Nova Science Publisher.



Modélisation des motivations

- En s'appuyant sur les données neurobiologiques relatives aux circuits de renforcement du comportement positifs et négatifs, le modèle complexe proposé ci-dessous intègre ces différentes approches psychologiques en identifiant et formalisant trois modes de fonctionnement de ces circuits nerveux, **trois « systèmes de motivation »** :
 - *le système de motivation de sécurisation (SM1)*
 - *le système de motivation d'innovation (SM2)*
 - *le système de motivation de sécurisation parasitée ou d'addiction (SM1P)*
 - **(le terme « système » désignant l'ensemble des ressentis allant de la frustration extrême au plaisir maximum)**



La motivation de sécurisation – SM1

- Le premier système de motivation, « de sécurisation », permet de satisfaire les besoins biologiques et psychologiques fondamentaux, tels que le besoin de reconnaissance (celui de sentir accepté tel que je suis: un « sujet en devenir »)...
 - ... mais aussi le besoin de règles et d'interdits.
- Dans ce système de satisfactions/frustrations, on a besoin d'autrui pour satisfaire nos besoins, le sujet est en « référence externe »
 - ***Le SM1 fonctionne dans les situations en relation avec le connu et avec ce qui est maîtrisé par le sujet.***




La motivation d'innovation – SM2

- Le second système de motivation permet d'avoir du plaisir (ou de la frustration) en « référence interne » dans les situations de résolution de problème, dans la rencontre avec les autres qui sont différents de nous, dans l'acquisition de nouvelles compétences, dans le gain d'autonomie...
- C'est le système de motivation de l'apprentissage, « de l'innovation », qui conduit progressivement à l'autonomie et à la responsabilité.
 - **Le SM2 motive l'exploration, la rencontre avec des autres différents de soi.**
 - **SM1 et SM2 sont complémentaires, c'est lorsque l'on se sent en sécurité qu'on peut prendre le risque de l'apprentissage.**



La motivation de sécurisation parasitée – SM1p (ou d'addiction)

- Ce système de motivation est une hypertrophie du premier et donc de la référence externe.
 - Le plaisir ou la frustration s'exprime ici dans la recherche active de la dépendance (/ produits, comportements, relations).
 - Le parasitage provient d'injonctions d'origine externe qui s'intègrent dans l'identité du Sujet: « Je suis nul en ... »
 - Ce parasitage est plus fréquent quand la motivation de sécurisation présente des carences
 - Dans ce système de motivation, l'autre et soi n'ont plus le statut de Sujet, c'est le cas dans la violence si on arrive à le mettre sous notre contrôle.
-
- ***Le SM1p bloque le développement psychique du sujet en l'enfermant dans des conduites répétitives.***
 - ***SM1p et SM2 sont des motivations antagonistes.***



De ces 3 systèmes de motivation vont découler des valeurs différentes

D' une manière générale :

- Le SM1 nous pousse vers les situations déjà expérimentées de manière satisfaisante donc vers le connu et le maîtrisé vers « se sentir accepté, reconnu, vers la sécurité et la stabilité » ou vers des valeurs qui les représentent.
- Le SM2 fait de nous des « sujets en devenir », désireux de problèmes à résoudre, d' autonomie et de rencontres transformatives avec les autres. Ce désir nous conduit à accepter comme valeur ce qui promeut « l' autonomie, l' individuation et la responsabilité ».
- Ce qui fera valeur dans un système de pensée où le SM1p devient dominant c' est « toujours plus, tout de suite, et pour moi » avec comme conséquence, « l' individualisme et l' irresponsabilité ».

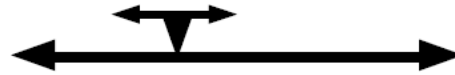
Etat émotionnel et systèmes de motivation

**Je me sens
100% mal
en SM1**



**Je me sens
100% bien
en SM1**

**Je me sens
100% mal
en SM1p**



**Je me sens
100% bien
en SM1p**

**Je me sens
100% mal
en SM2**



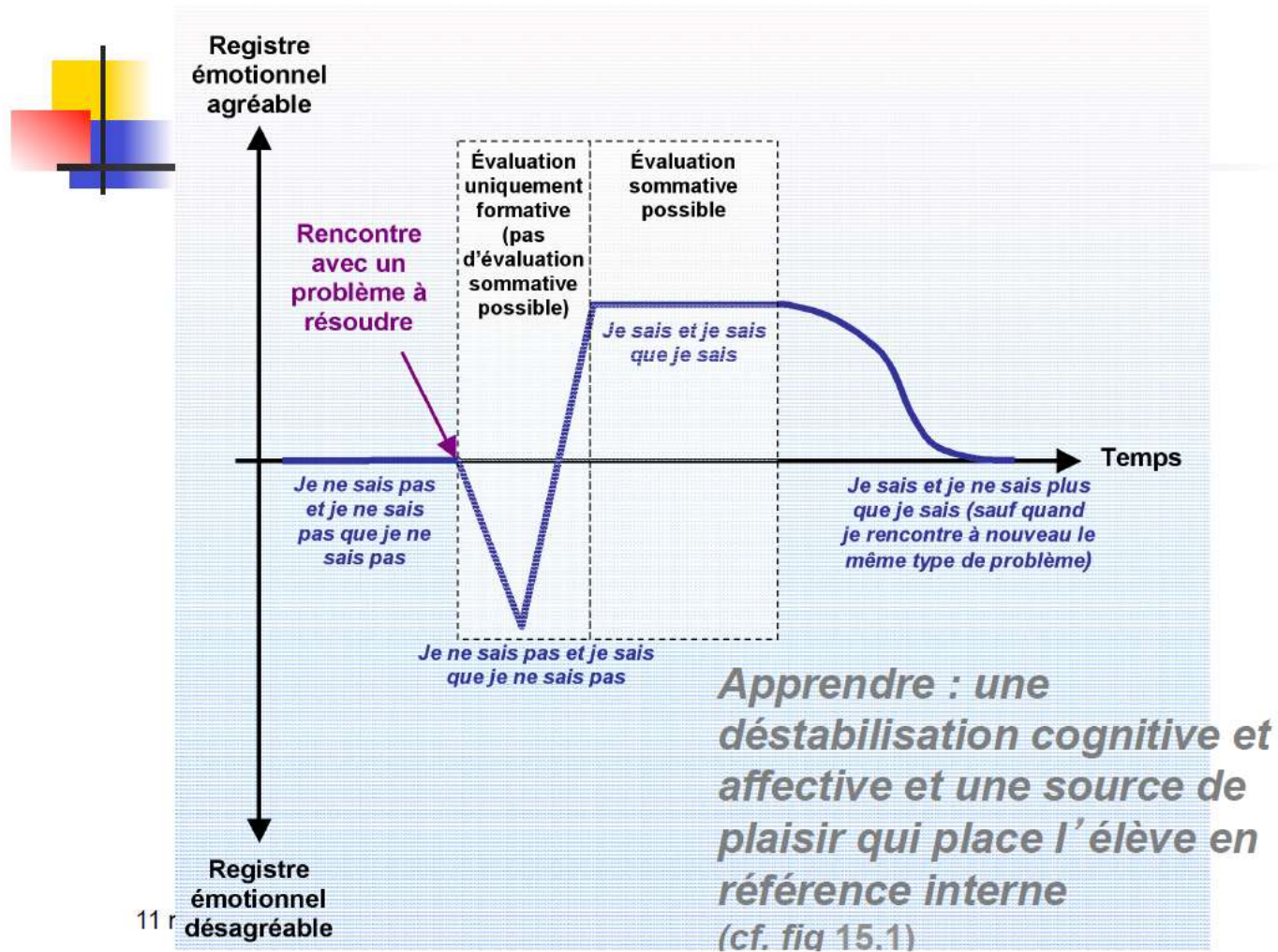
**Je me sens
100% bien
en SM2**

Trois façons de qualifier notre état émotionnel en fonction des systèmes de motivations SM1, SM2 et SM1p.



Prendre en compte la dimension affective de l'apprentissage

- L'apprentissage n'est pas possible sans que ne se produise une déstabilisation cognitive ET affective, le fonctionnement des neurones associé à la cognition n'est pas dissociable de celui des neurones associé aux émotions
- Or, ces déstabilisations engendrent une période de vulnérabilité au cours de laquelle il ne faudrait pas affaiblir l'élève.
- L'élève affaibli peut devenir à son tour affaiblissant comme le montre la très forte corrélation entre échec scolaire et violence scolaire ($r = 0,7$).





La dimension affective de l'apprentissage

- Voyons maintenant les différentes motivations mises en jeu au cours des étapes successives de l'apprentissage :

- **1 - Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas :**
 - avant la rencontre avec le problème à résoudre, je suis encore dans le connu et le maîtrisé, tout va bien pour moi en **motivation de sécurisation**.



La dimension affective de l'apprentissage

- **2 - Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas :**
 - je rencontre le problème, je suis confronté à l'inconnu, à la difficulté, au non-sens, au doute sur moi, vais-je y arriver ?
 - Je risque de faire des erreurs puisque je ne sais pas, en ai-je le droit ? Serai-je encore digne d'estime, que va devenir mon image auprès des autres ?
 - Tout apprentissage contient donc **une période de frustration** et de vulnérabilité plus ou moins importante en **motivation de sécurisation**.
 - L'efficacité de l'espace réservé à l'apprentissage dépend alors de la relation affective que l'apprenant entretient avec ses erreurs et, par conséquent, avec ses savoirs.



La dimension affective de l'apprentissage

- **3 - Je sais et je sais que je sais :**
 - j' ai résolu le problème, j' ai rapproché un domaine inconnu de moi à ce qui m' était déjà connu, j' ai une **satisfaction importante en motivation d' innovation**, proportionnelle aux obstacles que j' ai dû franchir. La résolution d' un problème d' apprentissage est « récompensée » par le cerveau sous forme d' une libération de dopamine !*
 - Si dans l' étape 2, je suis en référence externe dépendant des feed-backs qui m' ont guidé dans cette étape, il n' y a plus besoin de validation extérieure, la solution est devenue auto-évidente et c' est très agréable d' être en **référence interne**.
 - Je n' ai donc pas besoin que l' on me félicite ou qu' on me récompense, cela me ferait repasser en **référence externe**.

* STARK H., ROTHE T., WAGNER T. & Scheich H. (2004) Learning a new behavioral strategy in the shuttle-box increases prefrontal dopamine, *Neuroscience*, **126** :21-29.



La dimension affective de l'apprentissage

- **4 - Je sais, mais je ne sais plus que je sais, sauf quand je rencontre à nouveau ce type de problème :**
 - je suis à nouveau dans le connu et le maîtrisé, donc en **motivation de sécurisation** et je m'y sens bien.
 - Si je suis confronté à un problème du même type, je ne ressens pas de frustration car j'ai mémorisé que j'étais capable de surmonter l'épreuve de ce type d'apprentissage.
 - **Mes besoins en motivation de sécurisation ont diminué** et les satisfactions de la motivation d'innovation sont devenues plus attractives ; je serai ainsi **moins tenté par les « plaisirs » de la motivation d'addiction.**

Réussir un apprentissage permet de grandir, de mûrir psychologiquement



Réussite aux apprentissages ou violence ?

- L'apprentissage réussi constitue une prévention naturelle des conduites addictives comme la violence en fournissant des satisfactions endogènes qui rendent ces conduites moins attrayantes.
- Cependant, ce processus de maturation en quatre étapes peut être enrayé si les erreurs commises par l'apprenant sont assimilées au registre du Mal et si son auteur est considéré comme « mauvais ».
- Les élèves qui se considèrent comme mauvais, ne vont même plus se confronter aux apprentissages, ils risquent donc d'être attirés par les plaisirs que procurent les conduites addictives.
- C'est la dernière possibilité d'avoir encore des satisfactions, car en fuyant les situations d'apprentissage, ils se privent du plaisir de réussir (SM2) et du plaisir d'être reconnu socialement (SM1).
- **La violence pourrait-elle être une source de plaisir par défaut ? Faute de mieux ?**



La prévention de la violence et de l' échec scolaires :

vers un projet de classe pour
permettre aux élèves de se remotiver
pour l' apprentissage et se démotiver
pour la violence



Cet ouvrage est porteur d'un projet : permettre aux élèves de se remotiver pour l'apprentissage. Pour ce faire, il s'appuie sur des notions neurobiologiques et en illustre la mise en application au quotidien. Les élèves devraient ainsi renouer avec le plaisir d'apprendre pour lequel le cerveau humain est conçu. Les enseignants, quant à eux, bénéficieront du projet pour :

- travailler ensemble, tout en se remettant en question ;
- se montrer vulnérables, tout en développant une plus grande sécurité de base ;
- réinventer leur métier, tout en se rapprochant des valeurs à l'origine de leur vocation.

L'ambition de livre est de prendre véritablement en compte la dimension affective de l'apprentissage, l'auteur ayant déjà démontré avec succès dans son précédent ouvrage que la violence et l'échec scolaire sont réversibles à cette même condition. La 19^e clé ajoutée dans cette nouvelle édition se présente comme un mode d'emploi pour toutes les autres, appuyé sur des années de mise en pratique par des enseignants.



PROTECTION DE L'ENFANCE
2^e édition

DANIEL FAVRE



Professeur en Sciences de l'éducation à la FDE - ESPE Université Montpellier, formateur d'enseignants depuis 1983, il a également été neurobiologiste de 1975 à 1990.



DANIEL FAVRE

Cessons de démotiver les élèves

Lessons de démotiver les élèves

19 clés pour favoriser l'apprentissage

2^e édition

Daniel Favre





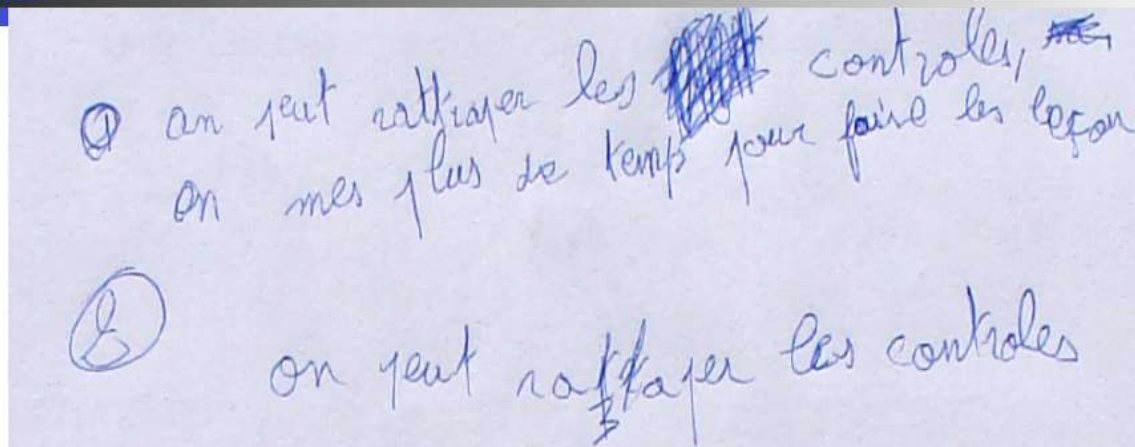
Un manuel pour les enseignants

- En 2010 puis en 2015, un livre comportant « **19 clés pour favoriser l'apprentissage** » est publié et va constituer le manuel de travail des enseignants :

Exemples de clés les plus souvent utilisées en début de projet :

- 1. Faire confiance à son cerveau et à la vie
- **3. Le cerveau récompense l'apprentissage...**
- **4. ...au risque de l'addiction**
- **5. Trois systèmes de motivation et non un seul**
- **6. Expliquer comment on apprend**
- 10. Construire et utiliser sa feuille de route: un passeport pour l'avenir à court et à long terme
- 11. Décontaminer les pratiques pédagogiques: l'erreur n'est pas une faute, c'est une information !
- 12. Le langage qui stimule l'apprentissage... et le langage qui le bloque
- 13. Sécuriser l'apprentissage et « restaurer » la motivation de sécurisation
- 14. Relancer la motivation d'innovation: « allumer un feu plutôt que remplir un vase »

Ce que les élèves de 4.1 expriment en juin 2013

- 
- ① on veut rattraper les ~~travaux~~ contrôles, ~~mais~~
on met plus de temps pour faire les leçons
- ② on veut rattraper les contrôles

Qu'est-ce qui vous a plus et plus dans le projet ?
Ce qui m'a le plus et plus dans le projet, c'est
de refaire les contrôles plusieurs fois jusqu'à
~~qu'on~~ que je réussisse.



- QUELQUES CONDITIONS POUR ACCOMPAGNER L'APPRENTISSAGE ET PERMETTRE AUX ÉLÈVES DE SE REMOTIVER




31 mai 2013

11 novembre 2015

Daniel Favre - RVES - Sion

31

31



5 conditions nécessaires pour accompagner l'apprentissage

- 1. Créer un climat de sécurité lors des apprentissages
 - 2. Distinguer la logique de régulation de la logique de contrôle pour que l'évaluation devienne bienveillante et bientraitante
 - 3. Décontaminer l'erreur de la faute
 - 4. S'initier et initier l'élève au fonctionnement non dogmatique pour l'éduquer aux incertitudes
 - 5. Considérer l'élève comme un **sujet en devenir** , accepter qu'il puisse dire non aux propositions des adultes
-
- **L'atelier qui suivra approfondira l'une de ces conditions selon le choix du groupe.**



Pour aller plus loin et s'entraîner à la pensée non
dogmatique :
« L'addiction aux certitudes » Ed. Yves Michel, 2013.

L'addiction aux certitudes

Daniel Favre (2013, Editions Yves Michel)

- **Comment pouvons-nous si souvent perdre notre liberté de pensée et devenir dépendants d'idées, de certitudes ?**

- L'Homme serait-il le seul mammifère à pouvoir devenir « esclave » d'une idée et à avoir besoin de s'accrocher à ses certitudes ?

Et souvent de façon collective !

- Cette addiction semble être à la source des fanatismes et de certains choix de société. Notre modèle économique actuel pourrait en résulter.
- Le cas de l'usage de l'argent est exemplaire. Alors que l'humanité s'est donné depuis 40 ans les moyens de l'abondance en libérant la création monétaire des contingences matérielles, la misère s'invite pour le plus grand nombre dans un environnement de plus en plus dérégulé par les activités humaines...



L'addiction
aux certitudes



Atelier de Corinne Bonnet-Burgener

«Vivre ensemble, quel programme ! Gérer les conflits et améliorer l'ambiance de classe par le développement des compétences relationnelles»

Vivre ensemble, quel programme !

MERCREDI 11 NOVEMBRE 2015

LYCEE-COLLEGE DES CREUSETS - SION

RÉSEAU VALAISAN D'ÉCOLES EN SANTÉ



Intervenante : Corinne Bonnet-Burgener, psychologue, co-auteure de *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer.*

Présentation

Diplômée en psychologie, cela fait maintenant treize ans que je propose aux enseignants essentiellement des écoles enfantines et primaires du Valais, avec l'accord de la direction des écoles, de l'inspecteur ou de la commission scolaire, d'intervenir dans leur classe, dans le but d'en améliorer l'ambiance. Il m'arrive également d'intervenir ponctuellement au cycle d'orientation ou encore dans des écoles professionnelles. Des formations en établissement ainsi que des conférences sont également proposées.

Si malheureusement, l'école se trouve être un lieu privilégié de l'expression de problématiques telles que violence physique, railleries, exclusion, insultes, voire racket pour ne citer que quelques exemples, heureusement elle peut également devenir un excellent lieu d'intervention où l'apprentissage de la gestion des conflits est possible.

Ces interventions concernent à la fois des classes dites plus sensibles et d'autres, pour lesquelles le travail se fait plutôt dans une optique de prévention. Il est aussi important de souligner qu'elles sont centrées sur l'ensemble du groupe et pas seulement sur les élèves qui pourraient poser problème.

Méthode

Le principe de base de cette méthode a pour objectif le développement des compétences relationnelles à travers notamment la gestion de conflits, l'alphabétisation émotionnelle, le dialogue, l'analyse de la situation et le développement d'une bonne estime de soi.

Objectifs

Le but de ces interventions en classe est de développer les compétences relationnelles des élèves en leur apprenant à gérer les conflits, non pas par la violence ou les rapports de force, mais par la négociation, tout en tenant compte des émotions de chacun. Ayant fréquemment de la difficulté à gérer leurs émotions, à les reconnaître ou tout simplement à les nommer, les enfants ne se rendent souvent pas compte de l'impact de leurs actes ou de leurs paroles sur les autres. La verbalisation des émotions est une étape importante dans cette prise en compte, puisqu'elle permet, tant chez l'élève que chez les autres enfants, de reconnaître l'état émotionnel engendré par la situation conflictuelle, et ensuite de trouver une réponse plus adaptée au travers des échanges entre enfants et adultes.

L'objectif est également d'amener les participants à porter un autre regard sur les conflits et les difficultés relationnelles rencontrées par certains enfants.

Processus

Le processus de certaines interventions comprend deux parties. La première a pour but de proposer une activité pouvant provoquer une situation conflictuelle. Afin d'observer, en général sans aucune intervention de l'adulte, comment chacun gère cette situation on génère souvent, par exemple, de la frustration. Avec la deuxième, on

visé l'analyse de la situation et la prise de conscience du ressenti par le biais de la verbalisation émotionnelle, avec des règles à nouveau bien définies. Cette verbalisation progressive, induite par des questions non suggestives et non jugeantes, doit amener le groupe à trouver des solutions d'entente et de négociation, qui vont pouvoir être ensuite élargies à l'ensemble des situations rencontrées au sein de la classe. Ces deux parties ne sont cependant pas propres à chaque intervention.

Exemples



Afin de mieux comprendre le mode de fonctionnement de ces interventions, je vous propose deux exemples concrets, tout en précisant que chaque intervention est adaptée en fonction de la problématique rencontrée au sein de la classe.

Une activité idéale pour mieux cerner les relations entre les élèves comme par exemple une relation de type bourreau-victime est le jeu de l'île. Durant cette activité, les enfants, qui sont filmés, reçoivent quelques consignes puis sont laissés relativement libres. Leurs comportements habituels ressortent très rapidement. Durant la deuxième partie, des extraits sélectionnés avec l'enseignant sont montrés aux enfants, afin qu'ils se rendent compte par eux-mêmes des relations au sein de leur classe. Durant cette discussion, il s'agit également pour chacun de définir comment il s'est senti dans telle ou telle situation et de faire des liens avec ce qu'il vit habituellement dans cette classe.

Il est important de souligner que nous tenons également à associer l'aspect relationnel à l'aspect pédagogique. Voici un exemple d'activité qui pourrait très bien s'appliquer à une classe de 3H, pour des élèves en train d'apprendre la lecture. Après avoir formé des groupes préalablement constitués avec l'enseignant afin que, par exemple, deux enfants qui rencontrent des difficultés relationnelles se retrouvent, chaque groupe reçoit un papier sur lequel se trouve une partie d'un conte. Chaque groupe doit ensuite collaborer, afin de lire le texte reçu. Dans un deuxième temps, il s'agit, pour l'ensemble de la classe, de reconstituer le conte. Durant la partie de verbalisation, nous posons à chaque enfant certaines questions afin qu'il puisse s'exprimer sur ce qu'il a ressenti durant cette activité. Un des buts de ces interventions est, en effet, d'apprendre à l'enfant à identifier, nommer et exprimer ses sentiments et aussi à découvrir qu'il peut communiquer, par exemple, avec un enfant qu'il n'apprécie pas.

Rôle de l'enseignant

L'enseignant doit être motivé à s'engager dans cette démarche, puisqu'il sera appelé à participer activement à ces interventions et aussi parce que le flambeau lui sera ensuite transmis afin de perpétuer, tout au long de l'année, des activités du même type. Si l'alphabétisation nécessite du temps, il en va de même pour appréhender les émotions et développer les compétences relationnelles.

Bibliographie

Bonnet-Burgener, C. ; Brouze, C. et Chardonnens, E. (2007). *Prévenir la violence des jeunes. L'alphabétisation émotionnelle : des outils concrets pour mieux communiquer*. Lausanne : Favre.

Atelier de Malika Friche et Bénédicte Dubuis

«Le théâtre de l'opprimé: quand le théâtre se met au service de l'enseignant. Une exploration du corps et de ses différentes dynamiques comme outil d'expression d'une situation vécue»

11 novembre 2015



THEATRE FORUM

www.silex.org

Qui sommes-nous ?

La troupe Silex est avant tout une équipe passionnée par les outils du théâtre de l'opprimé et du théâtre forum. Une grande partie des membres sont des professionnel.le.s du social.

La troupe existe depuis plus de vingt ans et cumule donc des expériences diverses.

Après de nombreuses interventions dans les CO, nous avons tissé, ces dernières années, des partenariats avec le centre ORIF, le SEMO ou encore la Haute école de travail social de Sierre.



[Table des matières](#)

[Atelier de Christian Wicky et Christian Masserey](#)

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Écoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Que proposons-nous ?

Nos prestations se divisent en deux catégories principales : l'animation d'ateliers et les spectacles de théâtre forum.

L'animation d'ateliers consiste à "faire faire" du théâtre aux participant.e.s. Inspirés des outils du théâtre de l'opprimé d'Augusto Boal, ces ateliers permettent de travailler des situations problématiques en cherchant des solutions en collectif. Nous avons par exemple réalisé ce type d'exercices avec des jeunes du centre ORIF ainsi que du SEMO de Sion. Nous utilisons aussi ce type d'animation comme outil d'analyse de pratique avec des adultes.

Le théâtre forum consiste à venir jouer un spectacle court (5-10min), qui met en scène une situation problématique.

Le public est invité ensuite à réagir, à proposer des solutions et à les mettre en oeuvre sur scène.

Le public devient alors acteur et joue sa proposition avec l'aide des autres comédien.ne.s présent.e.s sur scène. Le public quitte et synthétise les solutions trouvées. La recherche de pistes se fait collectivement.



Divers thèmes ont déjà été traités par Silex dont : La violence entre jeunes, le racisme, la prévention du VIH, la gestion des émotions à l'adolescence, le deuil, les secrets de famille, le stress professionnel, les rapports de pouvoir entre hommes et femmes, la sexualité des personnes en EMS, l'usage excessif des jeux vidéos, le surendettement chez les jeunes,...

Nous pouvons jouer un de nos forums ou alors créer un spectacle sur une nouvelle thématique, en fonction de

info@silex.org

Atelier de Malika Friche et Bénédicte Dubuis

Comment faire ?



Il vous suffit de nous contacter et de nous exposer votre demande. Nous prendrons alors le temps de vous rencontrer et de vous proposer une intervention qui correspond le mieux à votre envie, votre budget et nos disponibilités.

Nous proposons des ateliers d'une journée, pour des groupes de 15-20 personnes, animée par deux personnes de Silex, pour 1000.-.

Une représentation d'un de nos forums existants coûte également 1000.-. La création d'un spectacle sur mesure coûte 2000.- de plus. Nous faisons ces activités avant tout par passion, le budget ne doit pas être un frein pour les projets. Si les tarifs ne correspondent pas à votre budget, nous pouvons en discuter et trouver des alternatives (troc

Nous contacter :

Malika Friche 076 320 94 14

Bénédicte Dubuis 079 394 65 52

info@silex.org

Atelier de Christian Wicky et Christian Masserey
**«Présentation du processus de détection et d'interventions
précoces (DIP)»**



Département de la formation et de la sécurité
Service de l'enseignement
Lycée - Collège des Creusets, Sion

Departement für Bildung und Sicherheit
Dienststelle für Unterrichtswesen
Kollegium Creusets, Sitten



Projet D+IP du Lycée-Collège des Creusets (LCC) de Sion Atelier N° 4 / Mercredi 11.11.2015

A) Conceptualisation :

Nous appelons **Projet D+IP** toute démarche visant à l'observation et à l'identification de *situations de vulnérabilités* en milieu scolaire pouvant empêcher un étudiant d'accomplir correctement son « métier d'étudiant », et la mobilisation de ressources pour aider le jeune à sortir de cette situation de vulnérabilité, pour favoriser chez lui un développement sain.

La **détection précoce** incombe à la responsabilité de l'enseignant : c'est lui qui peut émettre la supposition qu'un élève vit une situation à risque.

L'**intervention précoce** est elle réalisée par les services spécialisés.

La méthode suit un processus logique : détection – diagnostic – intervention.

B) Fondements éthiques de l'IP :

1. Des périodes de crise et de comportement inadéquats font partie du processus de développement normal chez les enfants et les jeunes. Le projet D+IP lui reconnaît le droit à la différence et à l'opposition et le respect absolu de sa sphère privée.
2. Le projet D+IP respecte le bien-être de la personne concernée et se tient au principe de la proportionnalité. La santé et les perspectives de développement du jeune étudiant en situation de vulnérabilité sont centrales.
3. Le projet D+IP est une partie importante de la prévention psychosociale et ne doit pas devenir une forme d'intervention de crise ou se voir détournée en une mesure disciplinaire envers les jeunes.

C) Les objectifs du projet IP :

Mettre en place des projets de détection et de prévention précoces prenant en compte les multiples situations de vulnérabilités pour permettre à un élève d'assumer pleinement les responsabilités inhérentes au métier d'étudiant.

Liste *non exhaustive et non priorisée* :

- Optimiser le fonctionnement de l'école dans l'accompagnement des élèves en situation de vulnérabilité : cf. formation des enseignant-e-s.
- Renforcer la motivation des élèves.
- Améliorer la visibilité et l'utilisation des ressources en promotion de la santé à disposition des enseignant-es et des élèves.
- Améliorer la gestion des absences : mettre au point de nouvelles mesures IP pour y remédier.
- Améliorer la communication entre enseignant-e-s pour les impliquer davantage
- Amener du « confort » aux professionnels encadrants, afin que ceux-ci se sentent plus à l'aise dans leur travail et dans la prise en charge des situations ou des jeunes.
- Développer l'implication des parents.
- Dyslexies : proposer de nouveaux outils aux enseignant-e-s, aux élèves et à leurs parents.
- Echange de compétences au sein de l'établissement.
- Entamer une réflexion sur les consommations de manière générale et aboutir à une meilleure prise en charge, plus approfondie et plus adéquate.
- Gestion des événements festifs et des transgressions.
- Meilleure intégration des jeunes dans la vie active après leur départ du lieu de formation.
- Préparer un nouveau protocole pour compléter ou remplacer le règlement actuel.
- Proposer des activités motrices supplémentaires aux élèves en surpoids.
- Revisiter la démarche, l'attitude et le message à diffuser vis-à-vis des jeunes.



Rue St-Guérin 34, 1950 Sion / Rue St-Guérin 34, 1950 Sitten
Tél./Tel. 027 606 78 60 · Télécopie/Fax 027 606 78 64 · e-mail: prorecteur@creusets.net

Atelier 4

2

- Sensibilisation et formation des apprentis et des élèves de manière innovante et diversifiée ; partages, formation et supervision des enseignant-e-s ; création d'un langage commun ; définition du cadre, des limites et des mesures adéquates.

D) Fiche de représentations (3 groupes de 5 personnes, 15')

1. Avez-vous déjà entendu parlé d'un tel projet ? Si oui, à quelles occasions ?

2. Plutôt que cibler des « jeunes à risques » dont la carrière semble prédéterminée, ou des « jeunes à problèmes » principalement définis par leur déficit, la démarche D+IP encourage à prendre en compte les multiples « situations de vulnérabilité » que des jeunes en formation peuvent expérimenter.

Quelles sont vos représentations par rapport aux « situations de vulnérabilité » ? Listez-les, puis pour chacune d'elles, imaginez un dispositif de D+IP.

Il y a 4 types d'interventions possibles : à dimension *individuelle* (ciblée sur le jeune et son accompagnement), *collective* (impulsion pour favoriser l'inclusion et la participation de chacun), *institutionnelle* (développement de collaborations internes) et *inter-organisationnelle* (mise en place d'un réseau de collaboration avec les acteurs de la santé).

Situations de vulnérabilité (description)	Type d'interventions possibles (à dimension individuelle, collective, institutionnelle et inter-organisationnelle)

Atelier 4

3

3. Selon vous, quelles pourraient être les **difficultés** liées à l'implantation d'un tel dispositif dans une école ?
Comment mieux définir et organiser les processus pour dépister les élèves en situation de vulnérabilité ?
Comment organiser le soutien aux enseignants pour assurer la réalisation des processus ?

4. Selon vous, quelles doivent être les conditions minimales de réussite d'un tel projet ?

5. Quels sont selon vous les principaux apports d'un tel projet ? Comporte-t-il toutefois des risques ?

Christian Masserey, Médiateur scolaire au LCC
Christian Wicky, Protecteur

PRÉSENTATION DE LA DÉMARCHE D'INTERVENTION PRÉCOCE

Un modèle dynamique

D'autre part, il faut souligner que cette démarche se veut **dynamique** pour favoriser un apprentissage permanent. Si certaines phases peuvent se succéder, elles doivent aussi se nourrir les unes des autres: les expériences du repérage, de l'évaluation et de la prise en charge doivent être utilisées dans la mise en œuvre des programmes de promotion d'un environnement favorable (cf. figure 2). Par exemple, si des évaluations menées dans un contexte particulier mettent au jour des difficultés qui apparaissent chez plusieurs jeunes (ex.: «épidémie» de troubles de l'alimentation dans une école), il est primordial que ce constat puisse remonter et que le travail de promotion d'un environnement favorable puisse intégrer cette nouvelle problématique.

Une démarche collective et individuelle

La démarche d'IP s'inscrit dans une dynamique sociale plus large qui veut être à l'intersection des éléments individuels et collectifs qui influent sur le développement des jeunes. Au-delà d'une réponse concrète à une vulnérabilité individuelle, la mise en place d'une démarche d'IP est porteuse d'un message à l'attention de la communauté dans son ensemble. Il s'agit de promouvoir une meilleure capacité d'intégration et de prendre en compte les facteurs sociaux et contextuels qui sont essentiels dans le développement des jeunes.

Cette démarche concerne à la fois l'individu (en repérant des besoins, en développant des mesures spécifiques d'évaluation et de prise en charge) et la collectivité (en renforçant les ressources de la communauté et en réduisant les facteurs de risque).

14

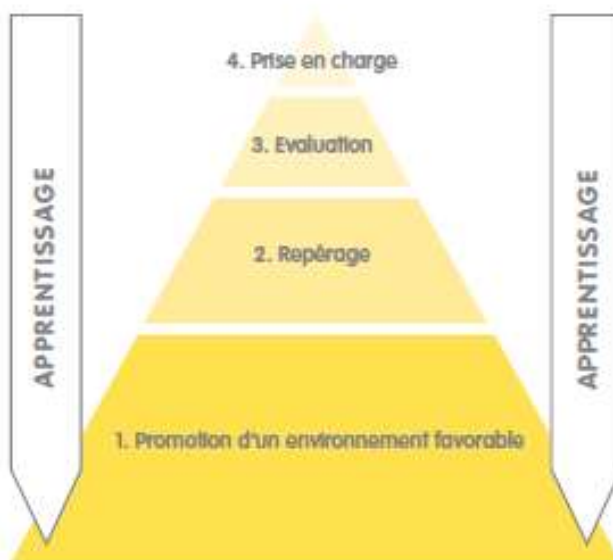


Figure 2 - La pyramide de l'intervention précoce : un apprentissage permanent.

Il s'agit ainsi de favoriser :

- une meilleure compréhension des problématiques des jeunes en prenant davantage en compte leur environnement
- et**
- une meilleure prise en charge par la participation des différents acteurs (professionnels comme non professionnels) (cf. figure 3).

Une démarche sensible à manipuler avec soin. Il faut signaler d'emblée que la démarche d'IP comporte un risque de dérapage important si l'on n'y prend garde. En effet, cette démarche suppose l'observation de « signes » de vulnérabilité chez le jeune afin de mettre en évidence un besoin d'aide qui ne serait pas exprimé explicitement. Ces observations peuvent se baser sur des données épidémiologiques qui indiquent un lien de corrélation entre une caractéristique présente aujourd'hui et un développement qui peut apparaître demain. Cependant, un lien de corrélation n'est pas un lien de causalité : par exemple, si

la majorité des toxicomanes ont fumé du cannabis, il est non seulement erroné, mais surtout dangereux, de considérer l'inverse, les jeunes ayant consommé du cannabis ne vont pas tous devenir toxicomanes. En considérant des individus comme « déficients » par nature, on court le risque de péjorer gravement la situation des personnes concernées, leur retirant d'emblée les chances qui pourraient leur être offertes.

La démarche d'IP doit rester un outil socio-sanitaire de réponse aux situations de vulnérabilité des jeunes et non pas un facteur de stigmatisation et de ségrégation. Il s'agit d'une question éthique importante et les Droits Humains sont là pour nous prévenir de toute dérive qui enverrait en traitement tout jeune présentant la moindre difficulté. Cette démarche présuppose donc de la finesse et du discernement, ainsi qu'une mise en œuvre dans un contexte responsable avec un projet social cohérent et des structures favorisant l'intégration des jeunes.

15

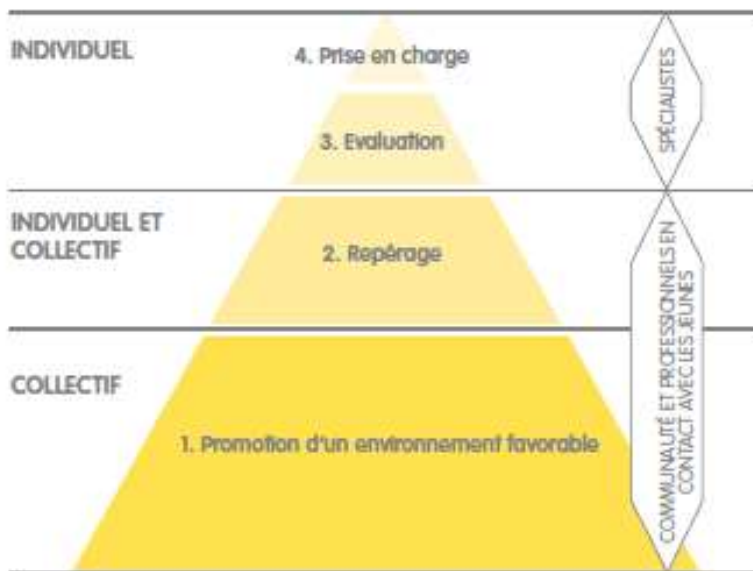


Figure 3 - L'IP : une démarche collective et individuelle qui concerne la communauté et les spécialistes.

PRÉSENTATION DE PROGRAMMES ET PROJETS ROMANDS¹⁰

1. MISE EN ŒUVRE ROMANDE DU PROGRAMME « DÉTECTION ET INTERVENTION PRÉCOCES » (D+IP) EN MILIEU SCOLAIRE

Contexte

Au niveau national, l'Office fédéral de la santé publique (OFSP) a développé le Projet « Détection et intervention précoces » (D+IP) dans le champ de l'école et de la prévention. Lancé en 2006, le programme romand est porté par RADIX, en partenariat avec la Haute Ecole fribourgeoise de travail social (HEF-TS)¹¹. Il a été construit en intégrant les logiques des écoles et les logiques des acteurs de la prévention, en collaboration avec les cantons¹².

Ce projet vise à soutenir les jeunes dont le développement et l'intégration sont manifestement menacés. Il veut ainsi promouvoir la collaboration entre un service spécialisé dans la prévention et une école pour qu'ils développent et mettent en œuvre, conjointement, un concept sur mesure pour la détection et l'intervention précoces. Dans ce programme romand mené de 2006 à l'automne 2009, 15 écoles de degré secondaire I et II des cantons de Vaud, Fribourg, Valais et Neuchâtel se sont engagées dans un processus d'analyse des besoins, de définition des priorités et de collaboration renforcée avec un service spécialisé. Un suivi personnalisé et des offres de formation continue, sous la forme d'échanges d'expériences et d'ateliers thématiques, ont régulièrement été proposés aux services spécialisés et aux écoles. Au total, sur l'ensemble de la Suisse, plus de 40 écoles mènent un tel projet.

Des thèmes, expériences et moyens variés

Dans le cadre de ce projet, les écoles ont pu déterminer librement le ou les thèmes sur lesquels elles souhaitent mettre l'accent. Ce choix s'est basé généralement sur des prises de conscience précédant le début du projet ou sur des priorités définies par les équipes de santé pour les établissements disposant d'un groupe

opérationnel. Si une bonne moitié des établissements ont commencé à travailler sur des questions liées aux psychotropes, l'approche du programme a toujours été globale (sur le bien-être ou le malaise des jeunes) en tenant compte que les difficultés sont souvent liées entre elles et les comportements influencés par le contexte de vie général des jeunes. Par ailleurs, d'autres écoles ont abordé les questions de difficultés d'intégration, d'alimentation, ainsi que de communication.

Une conception intégrée de l'intervention

La démarche développée dans le cadre du programme D+IP s'appuie sur des acquis importants du Réseau des écoles en santé. L'école est prise en compte en tant que cadre de vie dans son ensemble et les situations de vulnérabilités sont considérées dans leur contexte. Un bon climat scolaire et le développement d'une culture d'établissement participative et transparente sont considérés comme une base indispensable à la réalisation d'un projet D+IP. Quelque soit le sujet abordé, la clarification des rôles de chacun et la mise en place de collaborations sont aussi centrales, tant à l'intérieur de l'établissement scolaire que dans les réseaux externes. Enfin, une condition sine qua non de cette démarche repose sur l'implication de l'ensemble des acteurs - direction, équipe santé, spécialistes internes, corps enseignant - idéalement de manière participative. Aux côtés de ces dimensions collectives et institutionnelles, la prise en charge individuelle existe bien entendu, avec la mise en place d'accompagnements spécifiques lors de difficultés avérées, soit par des acteurs internes (service médical, psychologique, groupe santé, etc), soit par une orientation vers des structures spécialisées externes adaptées.

La construction d'une vision commune, un processus formateur

Au-delà des différents thèmes abordés et des procédures élaborées, de façon plus ou moins formelle, un intérêt primordial de la démarche D+IP est de permettre

45

¹⁰ Les programmes suivants sont présentés dans l'ordre d'apparition dans le texte.

¹¹ Une évaluation réalisée par l'Université de Lausanne est disponible sur www.ecoles-en-sante.ch.

¹² Pour une présentation approfondie, voir Rey-Baeriswyl, M.-Cl. & Zürcher, K. (2009). Le projet Détection et intervention précoces (D+IP). *L'Éducateur*, 5.

RESSOURCES

RECOMMANDATIONS

1. CINQ PRINCIPES DE BASE

La démarche d'Intervention Précoce (IP) doit :

- 1.1 Viser l'intégration des jeunes et l'amélioration de sa qualité de vie. Elle doit se garder de stigmatiser et d'exclure.
- 1.2 Se décliner en quatre objectifs opérationnels : promotion d'un environnement favorable, repérage, évaluation et intervention.
- 1.3 Agir dans deux directions : favoriser les compétences de la communauté et renforcer les ressources des jeunes.
- 1.4 S'intégrer dans les collectivités et institutions en lien avec les jeunes.
- 1.5 Prendre en compte la spécificité du travail avec les jeunes.

2. COMMENT FAVORISER LA DÉMARCHE D'IP SUR LE TERRAIN ?

- 2.1 Ancrer la reconnaissance précoce dans son institution
 - Inscrire l'IP comme mission institutionnelle
 - Mettre en place une politique de promotion de la santé qui intègre cette logique
- 2.2 Affecter des ressources à la démarche d'IP
 - Prévoir d'affecter des moyens financiers et humains spécifiques
 - Valoriser l'investissement des professionnels dans une démarche d'IP
- 2.3 Développer la culture du travail en réseau
 - Passer d'une logique de coopération interindividuelle, à une logique interinstitutionnelle
 - Clarifier son identité institutionnelle et le rôle que l'on peut jouer dans le réseau
 - Être attentif aux compétences des autres institutions
 - Souscrire aux principes obligatoires de transparence et d'engagements
- 2.4 Faire appel aux pôles de compétences en IP
 - Commencer par un projet en partenariat
 - Maintenir des contacts avec les institutions régionales de conseil et de prévention, ainsi que les centres de compétences en matière d'évaluation et de prise en charge pour les problèmes d'addictions
- 2.5 Former les personnes qui participent à l'IP
 - Se donner les compétences qui permettent de travailler dans une dynamique d'IP

2.6 Développer la promotion de la santé, la prévention et le travail communautaire

- Développer ses prestations avec un souci de promotion de la santé
- Considérer la communauté comme un partenaire de l'IP

2.7 Prendre en compte le droit des mineurs

- Le secret médical s'applique aux mineurs
- La protection de la personnalité également

3. QUE FAIRE SUR LE PLAN ORGANISATIONNEL ?

3.1 Se mettre d'accord sur la finalité collective poursuivie

- Savoir ce que l'on veut faire ensemble
- Prendre en compte les dérives possibles (stigmatisation et exclusion)

3.2 Clarifier les responsabilités et les rôles de chacun en tenant compte de l'intérêt des jeunes

- Organiser la division du travail en fonction des besoins des jeunes et non pas en fonction des cloisonnements administratifs, institutionnels et sectoriels
- Favoriser des formes de collaboration collective qui vont dans ce sens : travail en réseau, case management, etc.

3.3 Se mettre d'accord sur des procédures pour déterminer

- Quand l'échange d'observations (avec qui et sous quelle forme) est pertinent
- Quelles sont les formes à prévoir pour le respect de la confidentialité

3.4 Prévoir des moyens pour la coordination

- Les tâches de coordination et de pilotage demandent du temps

3.5 Utiliser les ressources à disposition

- Prendre en compte les expériences qui ont été menées dans le domaine (bonnes pratiques suisses et étrangères)
- Co-financer son projet à l'aide des programmes cadres à disposition

3.6 Assurer la pérennité des échanges

- Prévoir le passage d'une logique de projet (limitée dans le temps) à un mode de fonctionnement interinstitutionnel durable

3.7 Reconnaître que l'IP s'inscrit dans un contexte spécifique

- Adapter la démarche à la réalité des différents terrains
- Tenir compte des cultures « professionnelles » et des éventuelles réticences



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI
Office fédéral de la santé publique OFSP

FACH
VERBAND
SUCHT

Intervention précoce Adaptation de la Charte d'Olten

Définition

La démarche d'Intervention Précoce (IP) vise à promouvoir un environnement favorable à la santé et à renforcer les compétences éducatives de tous les membres de la communauté pour mieux accompagner les jeunes en situation de vulnérabilité. Il ne s'agit pas seulement de prévenir ou traiter des difficultés telles que problèmes familiaux, scolaires, violence, consommations de substances et autres comportements à risque, mais également de renforcer la construction collective d'un contexte social plus favorable au développement des jeunes. Savoir repérer suffisamment tôt une situation potentielle de vulnérabilité et savoir comment l'orienter selon les besoins constitue le point central de la démarche.

La compréhension de l'IP admise par les professionnel-le-s devrait s'accompagner d'une attitude commune reposant sur les principes suivants:

1. L'IP respecte le bien-être du jeune concerné ainsi que le principe de proportionnalité (adéquation des moyens selon le but recherché)
2. L'IP reconnaît le droit à la différence et à l'opposition des jeunes. Des périodes de crise et de comportements inadéquats font partie d'un processus de développement normal. Ce principe atteint ses limites lorsque l'intégrité physique et mentale, la santé et/ou le développement de l'individu sont durablement menacés.
3. Toute personne en contact avec des jeunes a un rôle à jouer dans la construction d'un environnement favorable. Elle se doit en outre de rester attentif aux signes, parfois discrets, de vulnérabilité.
4. La qualité de la relation, valorisante et encourageante, avec le jeune est un préalable nécessaire à tout repérage précoce et augmente ainsi l'efficacité d'une IP adaptée à la situation.
5. L'IP prend en compte également les éléments importants du contexte de vie du jeune dans la compréhension de la situation de vulnérabilité.
6. L'IP est une tâche d'intérêt commun qui repose sur une coopération engagée entre les différents spécialistes et personnes de référence. Un travail de réseau coordonné, avec des rôles clairs, des objectifs partagés et une définition commune des risques et de la vulnérabilité sont des facteurs de réussite importants.
7. Les spécialistes et les personnes de référence respectent tout au long du processus d'IP les droits des jeunes ainsi que leur faculté d'autodétermination adaptée à la situation et à leur âge. En soutenant et promouvant leurs propres ressources, ils permettent aux jeunes en situation de vulnérabilité de suivre leur propre voie. Dans ce processus, la collaboration active des jeunes est nécessaire et une communication transparente doit être garantie.

8. La promotion et la mise en œuvre de l'IP nécessite un mandat politique clair, ainsi que des ressources en matière de financement, de temps et de personnel.

9. L'IP a pour ambition de reconnaître et de dénoncer des conditions sociales et structurelles défavorables, ainsi que de s'engager pour un environnement favorable à la santé.

Le modèle de la pyramide : 4 phases distinctes

La démarche d'IP doit se comprendre comme un processus global intégrant quatre phases distinctes : la promotion d'un environnement favorable (phase 1), le repérage (phase 2), l'évaluation (phase 3) et la prise en charge (phase 4). Ces phases ne sont pas indépendantes entre elles, mais prennent tout leur sens dans les liens qu'elles ont les unes avec les autres, chacune s'inscrivant dans la précédente (subsidiarité).



La pyramide de l'intervention Précoce: phases et publics-cibles



Modèle d'intervention IP

De la notion de « jeunes à risques » à celle de « situations de vulnérabilité »

Comment construire le regard ?

Pour qui ?
Avec qui ?

Plutôt que de cibler des « jeunes à risques » dont la carrière semble prédéterminée, des « jeunes à problèmes », principalement définis par leur déficit, la démarche IP encourage à prendre en compte les multiples « situations de vulnérabilité » que des jeunes en formation peuvent expérimenter.

Cette approche contextuelle saisit le/la jeune et ses environnements¹; elle élargit le périmètre, identifie les signes de difficultés mais s'efforce également de percevoir les ressources présentes bien que parfois difficiles à solliciter. On parle dès lors de « situation de vulnérabilité » quand l'articulation entre les contextes dans lesquels les jeunes grandissent et leurs propres ressources, besoins, compétences, ne garantit pas pleinement leur développement. De nombreuses situations peuvent engendrer un tel déséquilibre: événement familial problématique, orientation professionnelle difficile, crise relationnelle avec des personnes significatives, inadéquation des attentes environnementales et des comportements individuels, etc.

- Provisoire
- Évolutive
- Réversible

Plutôt que de laisser porter à l'individu la responsabilité d'un déficit, cette définition questionne les liens qu'il/elle entretient avec ses contextes, favorise une lecture globale, multicausale mettant en lumière tant ce qui est néfaste que bénéfique. Elle encourage ainsi une vision souple et positive du développement des jeunes qui ne les enferme pas dans des trajectoires virtuelles prédéterminées; elle évite de prendre pour acquises des prédictions de carrières asociales ou délinquantes. Cette approche privilégie une lecture évolutive qui parie sur la réversibilité des moments difficiles, le caractère provisoire, non définitif et non déterminé des situations de fragilité. Elle fait une place à une possible résilience et la suscite².

L'établissement de formation face aux situations de vulnérabilité

Comment se manifestent-elles ? Comment les « lire » ?

Un regard privilégié

↓
pour favoriser
résilience
et développement
de
rétablissement

Elles se donnent à voir de multiples façons : signes clairs, gestes dérangeants ou bruyants, symptômes discrets, troubles muets. Il y a des signes dont l'ampleur, la fréquence et la durée varient.

Un-e jeune est en situation de vulnérabilité quand, pour diverses raisons, il/elle n'est pas en mesure, provisoirement ou durablement, d'accomplir son « métier d'élève ou d'apprenti-e », d'assurer les apprentissages indispensables à son intégration. Ces signes peuvent interpeller des camarades, des médiateurs/trices, le corps enseignant, l'infirmière scolaire, la direction, etc. Leur interprétation n'est ni simple ni partagée; elle nécessite une approche institutionnelle, concertée et systématisée.

Chaque établissement (école ou Semo) peut prendre en compte, interpréter ces signaux et intervenir de manière différente. Chacun-e réagit aux situations de vulnérabilité en fonction de sa culture d'établissement, de l'approche préventive qu'il a déjà ou non développée, des accompagnements et des dispositifs disponibles, des fonctions déjà instituées.

Les établissements de formation romands ayant mené un tel projet IP travaillent à partir des situations de vulnérabilité présentes dans leur institution. Différentes entrées en projet³ sont choisies. Certains établissements se sont questionnés à partir de ce qu'ils perçoivent comme un problème (comportements inadéquats, consommations de produits psychotropes, absence de mouvements, alimentation malsaine, attitudes préterrant l'apprentissage). D'autres se mobilisent poussés par des besoins (de formation, d'informations) ou des lacunes (les adultes disent ne pas se sentir préparé-e-s, ne pas savoir agir adéquatement face à ces situations). D'autres établissements développent, enrichissent des logiques de prévention et/ou de promotion de la santé déjà ancrées (perspective proactive).

¹ Cf. perspective des déterminants sociaux de la santé, notamment Meyer K (dir.) (2008) *La santé en Suisse – Rapport national sur la santé 2008*. Chêne-Bourg, Editions Médecine & Hygiène; OMS (2008) *Combler le fossé en une génération. Instaurer l'équité en santé en agissant sur les déterminants sociaux de la santé*. OMS, CDSS, Genève.

² C'est la perspective de santé au travail qui est empruntée ici : le jeune qui ne peut faire « son métier d'élève / d'apprenti-e » est en situation de vulnérabilité.

³ Noce T., Paradowski P. (2008) *Elaborer un projet, guide stratégique, Chronique sociale, savoir communiquer*, Lyon, 2001; Gacoin D. *Conduire des projets en action sociale*, Paris, Dunod.



Les interventions face aux situations de vulnérabilité

Comment ajuster les actions dans et autour de l'établissement de formation ?

Comment agir ?
Avec tous-tes !
A tous les niveaux
↓
Combiner les interventions

Orienter le regard sur les situations de vulnérabilité et non pas sur des « individus à problème ou en difficulté » induit une **logique d'interventions spécifiques⁴** visant simultanément à diminuer les facteurs de risques et à augmenter les facteurs de protection qui peuvent vivifier les capacités d'agir, faciliter l'accès à des ressources multiples, provenant tant de la personne, de son milieu de vie, que des contextes sociaux (établissement, loisirs, quartier, société). Il s'agit de :

- générer un milieu scolaire favorable à la santé
- élaborer une « politique institutionnelle » saine
- développer des compétences personnelles, collectives et institutionnelles
- déterminer une prise en charge socio sanitaire efficace

L'IP privilégie une combinatoire d'interventions, des stratégies de prévention primaire et secondaire, offrant des réponses aux situations de vulnérabilité particulières et favorisant l'instauration d'un environnement bénéfique à tous les acteurs concernés (professionnel-le-s / enseignant-e-s, jeunes, parents et autres). Non seulement préventive, la logique devient promotionnelle, multimodale⁵, articulant des interventions pertinentes à différents niveaux.

S'appuyant sur les 5 domaines d'action prioritaires de la Charte d'Ottawa, 1986, l'approche IP s'inscrit dans l'esprit de santé communautaire et tend à :

Dans une logique communautaire

- générer la participation active des personnes concernées (jeunes, professionnel-le-s / enseignant-e-s, parents et autres personnels)
- favoriser leurs capacités d'agir sur les conditions de vie dans le cadre institutionnel
- renforcer leur pouvoir d'agir sur leur santé en contribuant aux décisions qui les concernent et en développant des actions concertées.



⁴ Mann J. (1998) « Santé publique : éthique et droits de la personne » Santé publique, vol 10, p.39-50.

⁵ Selon les termes de Tarabulsky G.M et al. (2009) *Evaluation psychosociale auprès de familles vulnérables*, Montréal, Presses Universitaires du Québec.

11 novembre 2015

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Ecoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Atelier de Sylvie Nicole-Dirac


*«Prise en charge d'enfants ou de jeunes démotivés et/ou
violents»*

[Table des matières](#)

[Atelier de Philippe Beck](#)

Service Cantonal de la Jeunesse (SCJ)
Centre pour le Développement et la Thérapie
de l'Enfant et de l'adolescent (CDTEA)

Sylvie Nicole-Dirac, psychologue FSP



RVES
Atelier A5
**Prise en charge d'enfants ou des jeunes démotivés
et/ou violents**

Analyse systémique et relationnelle

Mercredi, le 11 novembre 2015, Lycée-Collège des Creusets Sion

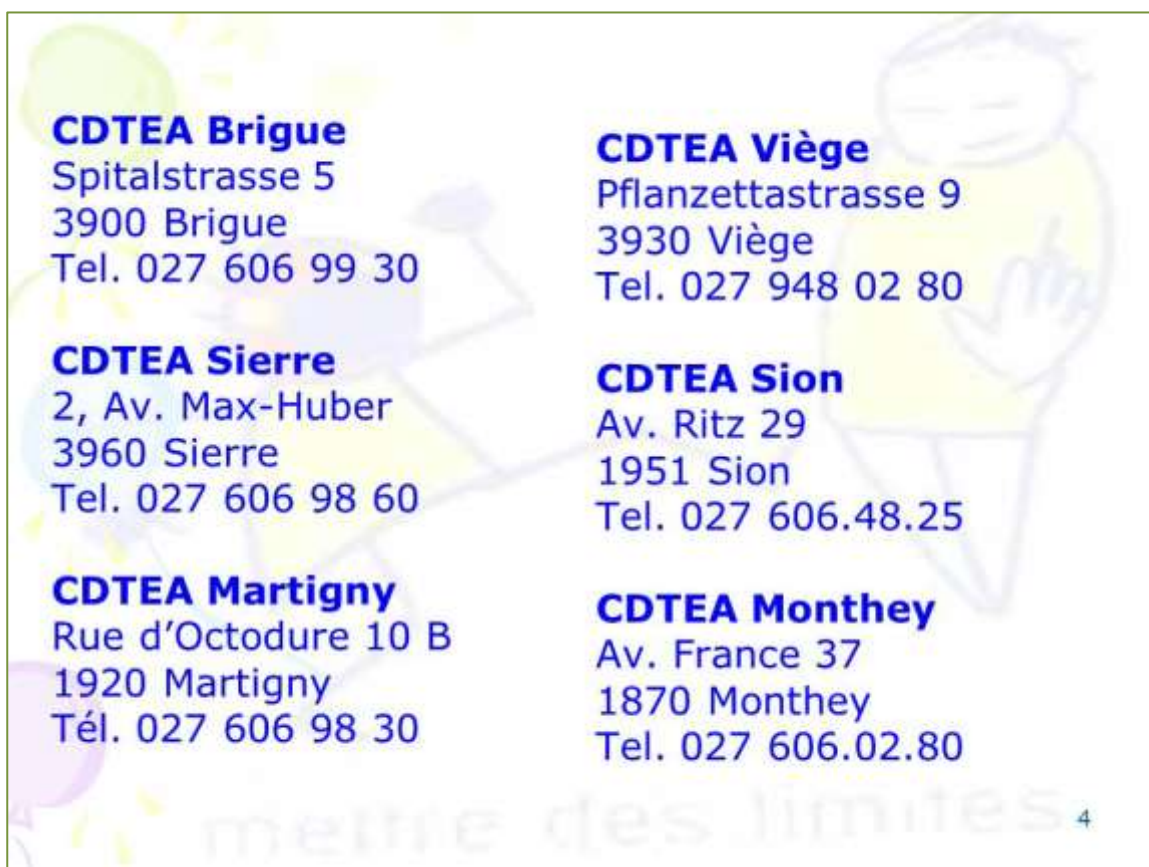
Etat du Valais
Département de la formation et de la sécurité



Service cantonal de la jeunesse

- Délégué à la jeunesse
- Structure accueil et institutions
- Centre de thérapie enfants et adolescents : CDTEA**
- Office éducatif itinérant : OEI
- Office pour la protection de l'enfant : OPE

mettre des limites 2





Équipes

- Logopédistes
- Psychomotriciens
- Psychologues - psychothérapeutes

Mission:

Soutenir et accompagner les enfants et adolescents présentant des difficultés

- psychologiques
- scolaires
- comportementales
- éducatives et familiales
- de langage oral et écrit
- liées au corps et au mouvement



mettre des limites. 5



Partenaires

- Famille
- École
- Professionnels de la santé et du social
- Institutions
- Associations
- Autorités
- Autres...

mettre des limites. 6

Éventail de nos prises en charge

- suivis logopédiques
- suivis psychomoteurs
- conseil et soutien éducatifs
- évaluations psychologiques
- thérapies / psychothérapies individuelles, familiales ou de groupe
- Supervisions
- Auditions LAVI



Plan

- ✓ Quelques exemples cliniques
- ✓ Analyse systémique : quelques rappels
- ✓ Gestion de la différenciation
 - ✧ selon un modèle d'analyse systémique et relationnel
- ✓ Rôle du psychologue
- ✓ Mémento/conclusion

Vignettes 1

- Enfant d'origine portugaise d'environ 14 ans dont la maman est décédée quand il était tout petit.
- Papa domicilié à Porto, hémiparétique
- 9 frères et sœurs dont 3 en prison au Portugal
- Adopté depuis plus 10 ans par sa tante qui est allée le chercher dans un orphelinat quand il était âgé de 6 ans
- Fin 9 CO ne travaille pas et se marginalise à l'école comme en ville ⁹

Vignette 2

- Jeune homme scolarisé en 9 CO
- Attitude très désagréable face à tous les enseignants (il répond, refuse l'autorité, etc...). Il ne fait jamais ses devoirs
- Tentative de l'école de mettre des règles claires.
- Fin mai : constat -> il est la « bête noire » de beaucoup d'enseignants épuisés et sa famille ne le supporte plus non plus.

mettre des limites ¹⁰

Vignette 3

- Enfant d'origine portugaise. Scolarisé en primaire sans appui, ni aide. A appris le français en 3 mois(en 3h à son arrivée). Aucune aide, aucun appui, aucune organisation dans le cadre de son travail scolaire mais réussit les examens et participe en classe quand il a envie.
- Scolarisé en 9 CO
- Fin mai -> constat : échec scolaire, démotivation.
- Diagnostiqué fin juin comme étant une jeune présentant une douance (QI de 142)
- Dossier auprès du Tribunal des mineurs pour avoir effectué des attouchements sur une jeune fille de son âge
- Développe de plus en plus d'agressivité verbale

mettre des limites 11

Analyse systémique

quelques rappels (1)

- Il existe un grand nombre de modèles explicatifs des comportements humains, chaque modèle a sa valeur, son utilité mais aussi ses limitations
- La question n'est pas de savoir si le modèle est juste ou faux mais s'il éclaire un aspect de la réalité que je veux connaître et surtout s'il est utile pour atteindre les objectifs visés.

mettre des limites

Analyse systémique

quelques rappels (2)

- Au cours de son évolution, l'homme construit des modèles théoriques pour tenter de comprendre le monde qui l'entoure

Deux modes fondamentaux →

- **Pensée analytique**
(du grec *analysein* : décomposer en éléments) diviser en éléments toujours plus petits pour comprendre la réalité
- **Pensée holistique**
(du grec *holos* : tout, totalité, ensemble) relier les éléments entre eux pour comprendre la réalité

13

Analyse systémique

quelques rappels (3)

La vision analytique

- DIVISER POUR MIEUX COMPRENDRE.
- IMPORTANCE DONNÉE AUX ÉLÉMENTS.
- DIAGNOSTIC CENTRE SUR L'INDIVIDU ET SES STRUCTURES INTERNES

La vision holistique

- RÉUNIR POUR MIEUX COMPRENDRE.
- IMPORTANCE DONNÉE À L'ENSEMBLE.
- DIAGNOSTIC CENTRE SUR LE CONTEXTE (écosystème) ET SON ORGANISATION

14

Analyse systémique

quelques rappels (4)

Choix de l'axe de l'analyse (individuelle ou contextuelle) ...

**Quel axe permet d'atteindre les
objectifs de la différenciation de
manière plus ou moins
fonctionnelle ?**

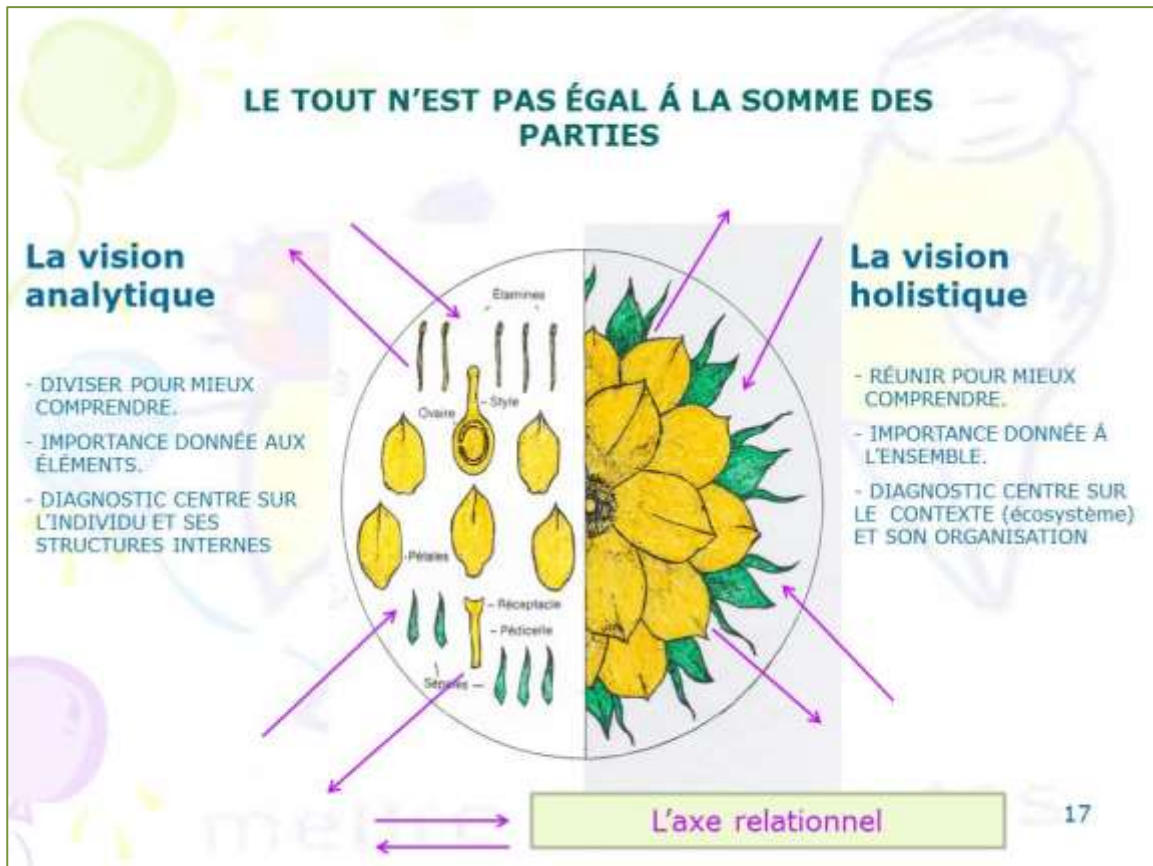
mettre des limites

- **REGARD ANALYTIQUE / INTRAPSYCHIQUE**
 - Qu'est-ce qui dans la structure du jeune peut expliquer le problème
 - Evaluation et diagnostic du jeune
 - Traitement ou réparation des défaillances du jeune

Réponses aux besoins individuels / si on se base que sur ce regard -> épuisement et découragement du jeune
- **REGARD HOLISTIQUE / CONTEXTUEL**
 - Qu'est-ce qui dans le contexte ou dans mon comportement participe à la perpétuation du problème
 - Evaluation et diagnostic de l'organisation du contexte (hiérarchie, stratégies de réponses ...)
 - Modification de ses réponses et création de conditions propices à un changement
 - Si l'on veut faire partie de la solution, il faut accepter de faire partie du problème

Réponses aux besoin d'appartenance / si on se base que sur ce regard -> épuisement et découragement de l'enseignant, parents et autres intevenants

mettre des limites



Analyse systémique

quelques rappels (6)

- D'un point de vue systémique, le symptôme et son expression sont le résultat de la rencontre de variables relevant de la nature individuelle et de la nature contextuelle ainsi que la dynamique relationnelle
- D'un point de vue systémique encore, tout commence par la différence. Pourquoi une «différence» ?

Analyse systémique

quelques rappels (7)

Bateson répond : « Parce que c'est là tout ce que nous pouvons percevoir. On ne peut pas percevoir l'uniformité, il faut qu'un élément quelconque vienne faire contraste pour qu'une perception puisse avoir lieu. Si nous nous trouvions dans un milieu entièrement bleu, par exemple, nous ne percevrions plus rien, pas même le bleu ! »

mettre des limites

« Notre univers devra vivre avec la différence et renoncer à faire de son éradication la condition de son progrès...Et c'est là un défi nouveau, un problème que jamais les hommes n'ont eu à résoudre sur une telle échelle et à l'écart duquel l'Ecole ne peut rester »

Philippe Meirieu,

Les cahiers pédagogiques, 1985, n° 239, p.4

mettre des limites 20

La différenciation : constats

- Dans une classe tous les élèves n'apprennent pas de la même manière et au même rythme
- Les élèves sont différents par leurs acquis, leur comportement, leur rythme de travail, leur intérêt et leur profil pédagogique
- Face aux difficultés certains élèves peuvent éprouver des difficultés passagères. Pour d'autres, les difficultés incrustées durablement freinent la réussite scolaire
- Tous les enseignants souhaitent différencier... rares sont ceux qui pensent que ce n'est pas nécessaire...

21

La différenciation : constats (2)

- Beaucoup d'enseignants sont en recherche de stratégies
- Souvent on observe une action de l'enseignant centrée sur un renforcement individuel au sein du groupe classe

✓ **stratégie qui épuise l'enseignant et qui est peu efficace sur l'élève**

22

La différenciation : constats (3) selon nos pratiques

- Confusion entre normaliser et différencier
- Vision sociétale : tout le monde doit réussir et bien souvent les spécialistes (enseignants, logo, psycho, etc...) reçoivent le message suivant :

« faites bien votre travail ! »

mettre des limites 23

La différenciation définition

« Mettre en œuvre un cadre souple où les apprentissages sont suffisamment explicités et diversifiés pour que les élèves puissent travailler selon leur propre itinéraire d'appropriation, tout en restant dans une démarche collective d'enseignement des savoirs et des savoirs faire exigés »

Halina Przesmycki, Pédagogie différenciée, Paris, Hachette , 2004

mettre des limites 24

En bref...

- Nous sommes très souvent face à un jeu interactif qu'il s'agit de décoder : l'individu ne peut être étudié et compris hors contexte : **besoin d'une analyse individuelle et contextuelle**
- Nous faisons partie du système : **analyse relationnelle** et prise de conscience que nous sommes une partie importante du système

25

Proposition de gestion de la différenciation :

- Envisager plusieurs modèles explicatifs **relationnels, individuels et contextuels** avec pour conséquences de réfléchir en terme **de stratégies au cas par cas**.
- Développer des stratégies selon un principe de **co-construction** => bien souvent nous voulons une grille à appliquer pour tous les cas ...
- De ce fait, l'évolution et la gestion des différences est une co-construction et met en jeu des variables diverses
 - l'analyse de ces variables est indispensable pour comprendre l'évolution
 - Variable individuelle
 - Vision éducative
 - Organisation école-famille
 - Hiérarchie/autorité
 - Détermination des adultes et des jeunes

26

Proposition de gestion de la différenciation

(3)

- Ce diagnostic systémique propose de se demander en quoi le contexte de la classe, l'organisation entre la famille et l'école et les autres caractéristiques du contexte peuvent aider à la différenciation dans une dynamique réaliste
- Dans ce modèle, la question « au nom de quoi je décide de prendre en charge le jeune plutôt que le contexte classe » est pertinente
- Elle propose un choix de prise en charge « faut-il s'occuper d'abord du jeune lui-même ou du contexte dans lequel le problème est apparu »

27

Proposition de gestion de la différenciation

(4)

- Renforcement des sous-systèmes de régulation qui encadre le ou les jeunes :
 - **Partenariat**
 - **Messages clairs (marquer ses limites et mise en place d'objectifs réalistes)**
 - **Responsabilisation**
 - **Délais**

28

Rôle du psychologue

- Aider dans l'analyse analytique et holistique et savoir naviguer entre les deux cartes d'analyse
- Se positionner clairement de manière à être allié avec tous les acteurs en jeu
- Faire en sorte que l'enseignant ne signale pas un enfant à réparer et un parent qui signale une école qui ne sait pas y faire avec son enfant !

mettre des limites 29

A enregistrer

- Il existe un grand nombre d'explications aux difficultés d'un jeune adolescent
- Ces explications ne sont pas toujours vraies ou fausses : certaines nous aident à atteindre un objectif, d'autres nous en empêchent
- L'équipe de spécialistes a la responsabilité de choisir des explications adaptées à la situation. La question n'est pas de rechercher la vraie explication des difficultés de l'enfant mais ce qui est utile et fonctionnel à la collaboration
- Savoir que mon attitude influence la problématique et prendre sa responsabilité dans le jeu interactionnel évite d'avoir une attitude accusatrice envers autrui

Conclusion

- L'idée de base étant d'apporter plusieurs lectures du fonctionnement du jeune
- A la question, faut-il une différenciation dans le système ou une différenciation du système, la théorie dit qu'il faut les deux : mais stratégiquement il convient toujours de respecter le « codage » du système, c'est-à-dire d'utiliser le langage du système et les ressources de plusieurs systèmes qui se rencontrent.

mettre des limites 31

En bref, question à se poser régulièrement :

- Comment répondre aux besoins spécifiques (nous ne sommes pas tous égaux) et aux besoins d'appartenance (droit à la scolarisation et à la différenciation, et devoir de répondre aux règles) ? ...
- A notre sens, il convient d'une part de faire attention de ne pas chercher à tout prix la remédiation voire la réparation ; et d'autre part de privilégier la relation entre tous les acteurs.

mettre des limites 32



« L'approche interactionnelle et stratégique peut offrir des pistes d'action insoupçonnée et efficaces pour renforcer la prise en charge des jeunes par les parents et les enseignants. »

Jean-Jacques Wittezaele, L'homme relationnel, ed. seuil, 2003

mettre des limites 33



Grand MERCI pour votre attention

mettre des limites 34

11 novembre 2015

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Ecoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Atelier de Philippe Beck

«Ni laisser-faire, ni punition - la sanction éducative»

[Table des matières](#)

[Atelier de Chantal Furrer Rey](#)

Une logique de la sanction éducative

Atelier animé par Philippe Beck, formateur d'adultes, coach certifié et médiateur, membre de FormAction (www.formaction3.ch), auteur de « Éduquer sans punition – la sanction éducative en pratique », éd. Jouvence, 2013.

Dans cette contribution, j'entends montrer comment la *logique* de la sanction éducative développée par Eirick Prairat¹ et, à sa suite, Elisabeth Maheu, les questions qu'elle amène à se poser tel un *fil rouge*, permettent d'aborder les questions de discipline, de transgression et de sanction avec sérénité, flexibilité, respect humain, empathie.

Je suis formateur d'adultes, spécialisé dans le domaine de la résolution non-violente des conflits et de situations violentes. C'est mon travail fréquent auprès d'enseignants² et de travailleurs sociaux qui m'a amené à m'intéresser de près aux questions de règles, transgressions et sanctions, ayant constaté que souvent c'est un mauvais usage de celles-ci par les professionnels qui entraîne les conflits qu'ils me décrivent en stage de formation.

L'animation de plusieurs dizaines de formations courtes sur le thème de la « sanction éducative » m'a progressivement permis d'approfondir et d'affiner ma compréhension de ses tenants et aboutissants.

L'école est un lieu où des dizaines de règles ont cours : en salle de classe comme en celle de sport, dans les couloirs, sur le préau, au réfectoire pour certains, de même qu'en course d'école, camp de ski, cours de natation : chaque activité, chaque lieu a ses règles, explicites ou sous-entendues.

Beaucoup de règles, beaucoup de contraintes donc, pas toujours mémorisées et moins encore comprises... Comment dès lors garder le cap d'une autorité ferme, mais souple et bienveillante ? Et comment sanctionner lorsqu'une dérive se produit ?

Toute réflexion sur la *sanction éducative* – on verra plus loin quel sens précis je donne à ce terme – doit obligatoirement s'appuyer sur une réflexion à propos des *règles* et des effets de leur *transgression*.

Les règles

Voyons avant tout les règles comme des *repères*, des piliers structurant l'espace social et symbolique, bien plus que comme des *barrières* le restreignant. Repères dont la solidité est à assurer par les représentants de l'institution : c'est exactement le rôle de la *sanction*, « re-sanctification », re-solidification d'un repère menacé ou fissuré par une transgression. Et notons déjà combien normal est le fait que ladite solidité soit éprouvée et testée, *mise à l'épreuve*, par les usagers.

Les règles protègent et promeuvent avant tout des *valeurs* : « arriver à l'heure à l'école » engage à respecter l'étude, le travail scolaire ; « respecter la personne et les biens des autres élèves » impose le respect d'autrui ; « avoir avec soi les livres, cahiers et matériels du cours » enseigne le soin et l'anticipation.

Parallèlement, les règles servent souvent à satisfaire des *besoins*, que ce soit ceux de l'élève lui-même, ceux des autres enfants, ceux des enseignants, ceux de l'établissement

¹ E. Prairat est (entre autres) professeur de sciences de l'éducation à l'Université de Lorraine (Nancy 2), membre de l'Institut Universitaire de France. É. Maheu a été enseignante en collège, directrice de centres d'adolescents et formatrice à l'IUFM de Rouen ; elle est aussi membre de l'IFMAN. Cf. la bibliographie pour leurs ouvrages. Tous deux ont exclusivement travaillé dans le champ de l'éducation des enfants, et particulièrement de l'éducation *scolaire*.

² Qu'on me permette de considérer que la forme grammaticale masculine vaut également pour les femmes.

scolaire... Besoins vitaux ou simples nécessités pratiques : la première règle du paragraphe précédent permet à l'enseignant de démarrer sa leçon devant une classe complète (besoin d'efficacité) ; le second exemple assure, évidemment, une part essentielle de la sécurité de chacun ; la troisième règle est indispensable à l'exercice du travail en classe.

Lorsqu'on informe un élève d'une règle à suivre, prend-on toujours la peine de lui en expliquer le sens, les valeurs qu'elle promeut, les besoins qu'elle vise à satisfaire ? Ce serait pourtant essentiel pour lui permettre d'en juger, d'en comprendre, et finalement d'en accepter le bien-fondé...

Un droit associé au respect de la règle

L'élève qui respecte l'heure d'arrivée en classe, celui qui a tout son matériel avec lui, est habilité à participer à la leçon. Celui qui ne tape ni ne vole ses camarades est autorisé à les côtoyer librement...

Il est intéressant – on verra pourquoi lorsqu'on parlera des sanctions – de se demander, pour chaque règle, quel droit spécifique son respect ouvre aux personnes qui y sont astreintes. Droit *spécifique* : à l'évidence les droits fondamentaux ne sauraient être conditionnés au respect d'une règle...

Trois regards sur les transgressions

Toute transgression – d'une règle, d'une directive, d'une loi – mérite d'être examinée sous trois angles, trois regards :

- L'angle « **civil** » (pour prendre une métaphore juridique) : y a-t-il des victimes, des lésés ? En quoi consistent les dommages subis (matériels, psychologiques, moraux...) ?
- L'angle « **pénal** » : en quoi la communauté (la classe, voire l'établissement scolaire tout entier) est-elle ébranlée ou mise en danger ?
- L'angle « **psychologique** » : Quels besoins la conduite transgressive entendait-elle satisfaire ? Quels seraient les moyens non transgressifs de le faire ? Au-delà, est-ce que la transgression véhicule un « message caché », un appel au secours, ou à l'attention, une revendication ?

Pour reprendre deux des exemples ci-dessus :

- Lorsqu'un élève arrive en classe en retard, il désorganise la leçon (explications tronquées, consignes pas entendues) ; et si son retard se prolonge sans explication, il provoque peut-être une inquiétude croissante de l'enseignant-e, et par ricochet l'angoisse des camarades de classe (aspect « civil »). Bien entendu, il malmène le respect du travail scolaire, que la règle entendait préserver (aspect « pénal »). Enfin, sa conduite peut répondre à une grande variété de besoins, que seule la connaissance de cet élève et du contexte permettront, du moins l'espère-t-on, de deviner (aspect « psychologique »).
- Un élève qui frappe les autres, qui les rackette ou qui abîme leurs possessions, met en danger le respect mutuel (aspect « pénal ») et cause des dégâts, physiques, matériels ou moraux, à ses victimes (aspect « civil »). Et là encore, on peut imaginer bien des besoins divers à la source de ces comportements (aspect « psychologique »).

Remarquons que l'aspect « pénal » est toujours présent : il est très exactement le revers de l'utilité de la règle ; ce que la règle entend protéger ou promouvoir, sa transgression le met en danger, c'est tautologique !

L'aspect « civil » n'est à l'évidence pas toujours pertinent. Toute transgression ne fait pas forcément des dégâts, des victimes.

L'aspect « psychologique » est pratiquement toujours présent mais revêt une importance très variable : l'arrivée tardive due à un retard de bus ne répond évidemment à aucun

besoin ; celle due à une envie de flâner reflète tout simplement un besoin d'indépendance – dont il vaudra tout de même la peine de s'occuper – ; celle due à un désespoir causé, imaginons, par une situation familiale dramatique, exige un traitement prioritaire et urgent !

Trois ordres de responsabilité

De ces trois dimensions – civile, pénale, psychologique – découlent en théorie trois responsabilités pour l'auteur de la transgression :

- « **Responsabilité civile** », celle de réparer, réellement ou du moins symboliquement, les dommages causés aux victimes éventuelles.
- « **Responsabilité pénale** », celle de rejoindre la communauté *en ses règles structurant devoirs et droits de chacun*, de faire le nécessaire pour pouvoir en être à nouveau membre de plein droit.
- « **Responsabilité personnelle** », celle de mettre à jour, d'explicitier ses motifs, ses malaises, ses besoins véritables qui se sont exprimés à travers la transgression.

Il va de soi que cette notion de responsabilité est le plus souvent métaphorique : la responsabilité *juridique* des élèves est, pour raison d'âge, généralement absente ou au mieux partielle. Mais c'est en *pariant sur une responsabilité à construire* (selon une formule de Ph. Meirieu) qu'on la bâtit progressivement.

Des sanctions pour restaurer des relations

La « **sanction éducative** », nous y voici : nous appellerons ainsi *toute sanction qui vise à exercer l'une au moins des trois responsabilités civile, pénale ou personnelle*.

- Sous l'angle pénal, la sanction éducative a pour *finalité de restaurer la relation entre le fautif et le groupe*³. Elle consiste donc en mesures amenant le fautif à comprendre, assimiler, accepter la règle à l'avenir. Et tant qu'il n'en sera pas capable, à éventuellement le *priver temporairement du droit associé* au respect de la règle (cf. supra).
- Sous l'angle civil, si la transgression a fait des dégâts, la sanction éducative *vise à restaurer la relation entre le fautif et ses victimes*. Cela passe notamment par la *réparation des dommages*, de manière suffisante et satisfaisante aux yeux des victimes. Cela peut également passer par la contrainte faite au coupable d'écouter, d'entendre la peine de ses victimes.
- Sous l'angle psychologique enfin, la sanction éducative *vise à restaurer la confiance en soi du fautif*, à améliorer sa connaissance de lui-même. Elle est *contrainte de réflexion*, de parole – seul ou en dialogue avec un adulte référent⁴. Et peut-être exercice, mise en pratique d'autres manières d'agir⁵.

Par ailleurs, on se souviendra que les renforcements positifs suscitent davantage de modifications de comportements que les négatifs. Une « **sanction positive** », ou « **préventive** », pourra consister à encourager, féliciter, voire remercier pour tout comportement conforme à la règle, particulièrement lorsqu'on sait ce respect de la règle difficile à un élève. Ou encore, à une extension du « droit associé » au respect de la règle : si tu ne démolis plus les jeux (P1-2), alors on peut te faire confiance en te laissant jouer

³ « La sanction n'est vraiment formatrice que si elle a un futur, que si elle pense la réhabilitation ou la réintégration du sujet coupable. » (Prairat, 1999, p. 7)

⁴ Reste bien entendu ouverte la question de *qui* doit se charger d'aider l'élève dans ces investigations : l'enseignant concerné ? le maître de classe ? directeur ou doyen ? infirmier ou médiateur scolaire ?...

⁵ « La sanction éducative est un coup d'arrêt pour réorienter un comportement à la dérive. Elle est là pour faire césure car la visée psychologique ultime est d'ouvrir de nouveaux commencements. » (Prairat, 2001, p. 75)

seul dans la salle de classe ; si tu as régulièrement tout ton matériel scolaire avec toi, on t'accordera peut-être un « joker » en te prêtant ce qui, un jour, te manquerait...

Comment suppléer aux déficits de compréhension ?

Bien. Pour un public d'élèves suffisamment âgés, les définitions ci-dessus suffiraient à fonder une éthique, une praxis générale et une action dans chaque cas particulier. Mais je gage que nombre d'enseignants des premiers degrés primaires auront sourcillé à la lecture des derniers paragraphes. Comment faire comprendre une règle à un petit qui en semble encore incapable ? Comment lui faire réparer un dégât dont il ne mesure ni l'importance, ni peut-être même le fait ? Comment l'amener à percevoir l'émotion causée à une victime, si son empathie semble encore déficitaire ? Comment pallier l'insuffisance de son vocabulaire pour vérifier ses besoins réels, et comment surtout lui enseigner d'autres moyens, légitimes ceux-ci, pour les satisfaire ?

C'est là que doit s'engager fortement la *responsabilité éducative*, responsabilité d'accompagnement par l'enseignant⁶.

- Si un élève n'est pas en mesure de comprendre une règle, il est clair qu'il ne pourra pas non plus la respecter. C'est donc aux adultes référents (l'enseignant qui donne la leçon, celui qui surveille la récréation, mais aussi l'adulte qui accompagne le camp...) qu'il incombe, soit de trouver à « faire sans » la règle, soit de veiller eux-mêmes à son respect.
- Si un élève est incapable de réparer un tort ou un dégât, c'est à l'institution scolaire de le faire à sa place. En effet, le droit à réparation de la ou des victimes reste intact.
- Si les besoins à l'origine d'un comportement transgressif demeurent obscurs, on pourra toujours se fier à l'universalité de certains d'entre eux : besoins de sécurité, de liberté, de « caring », de reconnaissance... Trouver des moyens, aussi simples que possible, de satisfaire davantage ces universaux permettra-t-il de « calmer le jeu » ? On peut au moins l'espérer... Oser un regard neuf sur l'enfant et sa situation, voire solliciter le regard de nouvelles personnes, peut également susciter des intuitions, des idées innovantes. C'est ici que le travail en équipe trouve toute son importance !

L'importance du lien

L'essentiel à mes yeux, pour qu'une sanction soit *juste* – au double sens de *justice* et de *justesse* –, est qu'elle soit donnée doublement dans le lien :

- *lien affectif* entre l'adulte sanctionnant et l'auteur de la transgression, un lien fait de respect, de connivence, d'empathie. De sa qualité – en général et particulièrement au moment où s'ordonnent les sanctions – dépend l'acceptation de celles-ci, et peut-être même, dans certains cas, la protection du projet scolaire et éducatif général⁷. On distinguera soigneusement la *personne de l'enfant* de l'*acte répréhensible* qu'il a commis : à la première va notre respect, au second s'adressent nos sanctions.
- *lien logique* entre transgression et sanction, visant à nous rapprocher le plus possible des « conséquences naturelles » de certaines transgressions (je touche une plaque brûlante *donc* je me brûle). Plus ce lien est clair, plus facile sera la compréhension des sanctions et de leur caractère nécessaire et exempt de toute violence « punitive »⁸ ;

⁶ « Tout en étant d'abord le garant de la loi et de la règle, l'adulte est là pour accompagner le contrevenant, afin que la transgression, suivie de sa conséquence, devienne une occasion de progrès. » (Maheu, 2005 p. 57)

⁷ « Que l'enfant comprenne que cette punition n'a pas coupé les ponts entre vous, qu'au contraire elle a liquidé, bien ou mal, une situation dont la tension lui était une réelle souffrance. [...] Que la crise est finie et qu'il peut reprendre sa vie normale. » (C. et É. Freinet, *Vous avez un enfant*, Paris : éd. Table ronde, 1962, p. 308)

⁸ Rappelons que l'origine latine du verbe « punir » renvoie aux notions de châtiment et de vengeance... aux antipodes d'une éducation bienveillante !

moindre sera, par conséquent, le risque qu'elles soient perçues comme « méchantes », violentes, vexatoires, injustes ou arbitraires.

Quelques précisions utiles

J'aimerais ajouter à ces propos quelques précisions d'importance, sur des points qui pourraient constituer des « angles morts » d'une pratique inexpérimentée de la sanction éducative.

- Les questions dessinant le *fil rouge* dévidé ci-dessus montrent à quel point une transgression est inséparable de son contexte et de la personne de son auteur. Aussi ne saurais-je trop mettre en garde contre les « barèmes de sanctions », prêt-à-porter commode d'apparence mais rarement ajusté, rarement juste, rarement éducatif. Chaque transgression mérite sa réflexion propre !
- Attention, très peu de sanctions permettent à la fois l'exercice des responsabilités que nous avons appelé – même avec des guillemets – pénale, civile et personnelle. Il convient donc de chercher *quelle sanction convient pour chacune d'elles*.
- Rappelons-nous que toute transgression laissée sans réaction est une invitation tacite à recommencer, pour le transgresseur... et pour tout élève qui aura observé la scène ou en aura vent !⁹ Sanctionnons sans exception ! Mais cela ne signifie pas qu'il faille « en faire une montagne ». En effet :
- Le rappel d'une règle constitue déjà une sanction, dans sa dimension « pénale ». Que ce soit préventivement – lorsque l'occasion de transgresser semble belle... – ou « curativement » – quand elle a eu lieu –, elle explicite le fait que la règle est toujours valide et qu'on a toujours la tâche de la faire respecter.
- Nul besoin qu'une sanction soit *douloureuse* : un entretien pour réexpliquer la règle (dimension pénale) ou pour mieux comprendre comment une transgression est arrivée (dimension personnelle) peut être un moment chaleureux, un travail de réparation peut être plaisant... Par contre un certain *effort* est de mise, afin de briser dans l'œuf l'illusion de toute-puissance que pourrait entraîner une sanction trop vite, trop aisément accomplie (les excuses proférées du bout des lèvres en sont le parfait exemple).
- « La transgression est plus qu'une "envie de", une intention, elle est un passage à l'acte. Il est important que la sanction soit, elle aussi, plus qu'une "envie de", un souhait, une lamentation ou un discours de morale. Elle doit être, en réponse, un acte posé. »¹⁰
- Ayons en vue davantage le futur de la relation que la transgression passée. Je le répète : « la sanction n'est vraiment formatrice que si elle a un futur, que si elle pense la réhabilitation ou la réintégration du sujet coupable. » (Prairat, 1999 p. 7).¹¹
- Osons parfois questionner la pertinence de nos règles : l'important est bien davantage ce qu'elles promeuvent ou protègent (valeurs, besoins) que leur rédaction précise. Certaines règles peuvent constituer de réelles violences institutionnelles, du moins pour tel élève précis. Plutôt que de faire une « exception », concept qui fleure bon

⁹ « Même si on renonce à toute rétorsion, à toute punition, ne faisons pas silence sur ce qui s'est passé. A chaque fois, on a à signifier que l'acte a été entendu, son responsable reconnu. » (M. Cifali, *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*. Paris : PUF, 1994, p. 110). Et aussi : « Si [la] loi n'est pas réaffirmée nettement, on court le risque de voir [le] groupe se détériorer rapidement en un magma ; béton bloqué par les inhibitions, soupe à l'anxiété avec agressivités, régressions, voire passages à l'acte incontrôlables. » (F. Oury, A. Vasquez, *De la classe coopérative à la pédagogie institutionnelle*. Paris : Maspéro, 1991, p. 167)

¹⁰ Maheu, 2005, p. 17.

¹¹ Déjà Sénèque ne disait pas autre chose : « L'homme prudent ne punit pas parce qu'une faute a été commise mais pour qu'elle ne soit plus commise. » (*De Ira*, 1,16, cité par Prairat, 1999)

l'arbitraire, il convient alors de chercher *quelle modification de la règle en préserverait tout le sens sans constituer une violence*.

- Enfin, souvenons-nous que si la responsabilité du transgresseur est engagée sous l'angle pénal (toujours), civil (parfois) et personnel (généralement), celle de l'enseignant, de l'adulte responsable, l'est tout autant sous l'angle pédagogique. Et n'oublions jamais que l'« autorité », étymologiquement, c'est le *pouvoir de faire grandir* ! De ce *faire grandir* à la sanction éducative, il n'y a qu'un pas.

VIGNETTES

Odette, 12 ans, jette ses déchets par terre¹²

Que ce soit dans la cour d'école, dans les couloirs ou, même, dans la salle d'école, Odette « fait comme à la télé » : l'œil vague de celle qui a des choses tellement plus importantes en tête, elle lâche négligemment et laisse tomber à terre emballages de douceurs, mouchoirs en papier et autres petits déchets de ses activités...

Provocation de l'autorité ? Message aux pairs, « regardez comme je suis coooooool » ? Difficile à dire, sans doute un peu des deux... Le premier aspect recouvre un *besoin* de liberté sans doute, mais plus encore, à mon avis, celui de vérifier sa place actuelle – son *degré* de liberté. Le message aux pairs relève en somme du même besoin : s'affirmer, s'afficher, prendre sa place de « nana cool » ou revendiquer un brin de leadership... La puberté qui travaille !

À nous de répondre à ces besoins de manière ferme, sans rigidité : Oui, tu as une certaine liberté, mais non, certainement pas celle de laisser tomber par terre tes déchets ; oui, bravo, tu es une jeune fille bien affirmée, mais non, cette affirmation ne peut pas passer par là !

Les enseignants qui parlaient d'Odette ont eu cette belle idée, pour cet aspect *personnel* : la nommer responsable de l'ordre et de la propreté des lieux pendant un certain temps, à ajuster en fonction des possibles usages de l'établissement de déléguer certaines responsabilités à des élèves. Puis parler avec elle de ce qu'elle en a retiré.

Pour le *civil*, dans l'immédiat : exiger qu'Odette aide le concierge, après l'école, au nettoyage des lieux qu'elle a contribué à salir. La quantité de cette aide sera bien sûr proportionnelle à la gravité des faits reprochés : encore et toujours, évitons les vexations et visons l'éducation et elle seule !

Au *pénal*, il semble qu'une petite discussion sur le sens de la règle « On est tous responsables de garder les locaux et préaux propres », sur l'agrément qu'elle apporte, sur la notion de *soigner le bien commun*, sera utile... à Odette ou à toute la classe, selon la fréquence de cette transgression.

Étienne, 9 ans, insulte la maîtresse

C'est lorsque la maîtresse appelle les enfants à rentrer en classe, en fin de récréation, qu'Étienne refuse de bouger, puis insulte l'enseignante lorsque celle-ci le rappelle à l'ordre.

Trois *règles* sont ici transgressées : d'abord, « On rentre en classe quand il est l'heure », puis « On obéit aux consignes des enseignants », enfin « On n'insulte pas ».

¹² Cet exemple et le suivant sont tirés de mon livre « Éduquer sans punition – la sanction éducative en pratique ».

Les deux premières protègent l'efficacité du travail scolaire, et ouvrent le *droit*... à être élève, un droit qui s'est malheureusement transformé, psychologiquement comme légalement, en *devoir* ! La troisième protège l'intégrité morale de chacun.

Étienne émet-il un *message* ? Peut-être « Je ne supporte plus de recevoir des ordres » ; message adressé soit directement à l'enseignante, soit indirectement, pour « briller », à ses pairs dont les derniers à quitter le préau observent évidemment la scène. Besoins, respectivement, de liberté ou de reconnaissance.

Côté *civil*, la maîtresse est en droit de se considérer comme victime, car les insultes contre elles sont inadmissibles – et en tolérer l'une ou l'autre risquerait fort de transformer ces exceptions en coutume ! Le groupe qui travaillait sur cette scène a choisi de commencer par exiger des excuses *en veillant à ce qu'elles soient sincères*.

Si l'enfant avait juste perdu le contrôle de lui-même, il se rendra certainement compte de sa transgression et fera ces excuses sans histoire. S'il refuse de le faire, il faudra en déduire que l'aspect *personnel* est alors dominant. Une réflexion avec Étienne sur sa place à l'école, et le rôle qu'y joue l'obéissance aux règles, s'avérera dès lors urgente. Sans oublier, une fois les besoins de l'enfant explicités, reconnus et « recadrés » (où et quand peux-tu être libre ? et recevoir de la reconnaissance ?), de revenir à l'exigence d'excuses sincères.

Pour l'aspect *pénal*, le groupe propose d'une part de définir ensemble les termes utilisés, en tête à tête ou carrément en classe. C'est quoi une conne ? une salope ? Quand on utilise ces mots, c'est pour dire quoi en réalité ?

Autre sanction *pénale* imaginée : faire un *jeu de rôles* de la situation. Y entraîner l'imagination à d'autres réponses possibles lorsqu'on est fâché par une consigne, s'entraîner à ces réactions « socialement adéquates ». Une belle idée qui pourrait s'appliquer, je crois, à bien d'autres transgressions !

Encore une autre, dans un groupe différent : mener en classe un débat sur « comment nous aimons qu'on nous dise les choses » ; occasion d'introduire des notions de communication non-violente, par exemple...

Bibliographie

BECK Philippe

Eduquer sans punition – La sanction éducative en pratique. Genève, St-Julien : Jouvence, 2013. 153 p.

Rédigé sur la base des nombreuses formations animées par l'auteur pour des publics divers – enseignants et travailleurs sociaux notamment -, ce livre offre 65 exemples de situations concrètes, classées par groupes d'âge – des bébés aux adultes –, à la suite d'une introduction brève et complète aux concepts guidant la sanction éducative : A quoi exactement servent les règles ? Que provoque leur transgression ? Quand sanctionner et comment ? À quoi être attentif au moment de le faire ?...

MAHEU Elisabeth

Sanctionner sans punir. Lyon : Chronique Sociale, 6^e éd. 2015. 230 p.

Comment se faire obéir des enfants tout en renonçant aux punitions ? Qu'est-ce qu'une bonne sanction en éducation ? Comment profiter des désobéissances pour faire avancer l'enfant dans ses rapports à la loi, à autrui et à lui-même ? Elisabeth Maheu, formatrice d'enseignants, amène à un niveau plus pratique les thèses d'Eirick Prairat. Un livre très fouillé, plein de pistes concrètes.

PRAIRAT Eirick

Sanctions et socialisation – Idées, résultats et problèmes. Paris : PUF, 2001. 219 p.

Eirick Prairat étudie la sanction depuis 1986 ! Ce livre, extrêmement documenté, élucide les tenants et aboutissants de la punition et de la sanction. Approfondissant ici plusieurs de ses ouvrages antérieurs,

L'auteur s'appuie à la fois sur son expérience en formation des enseignants, ses études historiques, et sur les philosophes et éthiciens qui se sont penchés sur ces thèmes. L'objectif ultime est clairement énoncé : "former des citoyens".

PRAIRAT Eirick

La sanction en éducation. Paris : PUF (coll. Que Sais-je ?), 5^e éd. mise à jour, 2011. 127 p.

La 1^{ère} partie de ce petit livre est un rappel historique des pratiques (notamment scolaires) et des théories (entre autres philosophiques) en matière de punition et sanction. La 2^e dresse une théorie de la sanction : finalités, principes... Réparation et exclusion ont droit à un chapitre séparé.

PRAIRAT Eirick

Penser la sanction : les grands textes. Paris : L'Harmattan, 1999.

Freinet, Montessori, Tolstoï, Korczak... L'auteur fait le tour de ce que ces grands auteurs ont écrit sur son thème de recherche favori. 80 auteurs, 100 textes de philosophes, de pédagogues, de psychanalystes... une "somme" de connaissances inouïe.

COLLECTIF

Dossier : La sanction éducative – Approches plurielles. Coordonné par Eirick Prairat. Toulouse : Ed. Érès, Cahiers Alfred Binet n° 668, 2001. 109 p.

Un tour d'horizon intéressant et érudit, avec 7 contributions d'auteurs historien, sociologue, juriste, psychanalyste, criminologue, philosophe et psychologue.

COLLECTIF

Pour une sanction non-violente – Repères éducatifs. Montargis : Non-Violence Actualité, 2006. 112 p. (Cote : 370 POU)

Ce petit livre facile d'accès reprend des articles parus dans la revue Non-Violence Actualité : Elisabeth Maheu, Jacques Salomé, Eirick Prairat, Michel Ghazal, etc. Une bonne synthèse de la question.

11 novembre 2015

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Ecoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Atelier de Chantal Furrer Rey

«Face à la violence, stratégies de l'adulte régulateur»

[Table des matières](#)

[Atelier de Jean-Marc Gomez](#)

Réseau valaisan d'écoles en santé
11 novembre 2015



Face à la violence : Stratégies de l'adulte régulateur

Atelier animé par Chantal Furrer Rey, médiatrice et Gestalt-thérapeute, animatrice socioculturelle, professeure HES-SO Valais filière Travail Social, membre de FormAction (www.formaction3.ch)

Comment intervenir en tant qu'enseignant-e ou responsable de centre, lorsque je suis témoin, direct ou indirect, de situations de **violence entre enfants ou adolescents** : harcèlement verbal ou physique, phénomène de bouc-émissaire... ? L'atelier permettra de rassembler les stratégies des participant.e.s, de les analyser ensemble en s'appuyant sur de nouveaux paradigmes, et d'élaborer des pistes d'intervention adaptées aux situations de violence en milieu scolaire.

Sur quels paradigmes s'appuie l'Adulte Régulateur (AR) ?

- Le **paradigme phénoménologique** et les **3 pôles d'une situation de violence** (*Aline Dagut, dossier annexe*)

La phénoménologie nous invite à nous intéresser à la manière dont nous avons conscience des choses, comment nous les expérimentons, nous les vivons. **La violence n'existe pas en soi, mais toujours en situation**, elle existe lorsqu'elle est **vécue et perçue**, et c'est ce qui nous intéresse comme **AR (adultes régulateurs)**. Dès qu'on parle de violence, se pose la question de l'intentionnalité : Doit-il y avoir intention de l'auteur pour qu'un acte puisse être considéré comme violent ? Ou la perception de la victime suffit-elle ? Concrètement, si l'auteur affirme "ne pas avoir fait exprès", ou "ne pas vouloir faire de mal" etc., est-ce encore de la violence ? L'approche phénoménologique introduit le 3e pôle "inter-diction" pour montrer qu'un fait, un acte, sera considéré comme violent sitôt que quelqu'un ou quelque chose l'aura décrit comme tel, invoquant une loi, une règle, une limite dépassée...

L'AR a dès lors deux missions face à la violence entre enfants :

- celle d'investir lui-même ce **pôle inter-diction**, si personne ne le fait dans la situation ;
- et celle de permettre à chacun des acteurs de la situation de **sortir de la rigidité** dans laquelle ils se trouvent : la victime, accrochée au pôle perception ; l'auteur au pôle intention ; le témoin à sa neutralité.

- **Vivre le conflit pour diminuer la violence** (Charles Rojzman)

« Par peur de la violence, ce sont les conflits que nous taisons. Et c'est l'impossibilité d'exprimer ces conflits qui provoque la violence » (Ch. Rojzman, p. 112)

Pour Rojzman, fondateur de la Thérapie Sociale, la violence arrive lorsque les conflits n'ont pu se mettre en place, et elle est à comprendre comme un symptôme, une manifestation d'un autre

problème non exprimé. L'AR s'intéresse à ce que la violence cache, à ce qu'elle empêche d'exprimer.

Dans l'esprit de la thérapie sociale, il :

- met en place des espaces où le **conflit** peut exister, grâce à un cadre permettant l'expression !
- vise à la prise de **responsabilité** de chacun sur ses besoins, désirs, ressentis
- permet l'expression des **peurs**, souvent présentes en fonds, derrière la colère et les rancœurs !
- permet la **conscientisation** des parties sur la complexité de la situation, la variété des points de vue, des vécus
- il ne cherche pas à ce que tous s'accordent, mais à ce que chacun puisse **exposer son désaccord**, sa différence.

- **La responsabilité collective et le protagonisme des enfants** (Alejandro Cussianovic)

Alejandro Cussianovic incarne une vision latino-américaine, influencée par les principes de base de l'Éducation Populaire, lorsqu'il lutte pour une nouvelle manière de travailler avec les enfants, sans paternalisme, sans adultocentrisme. Considérer l'enfant non comme un adulte en devenir, qu'il faut modeler selon nos valeurs, mais comme un être en soi, avec ses droits et ses devoirs, sa responsabilité particulière, l'enfant comme personne, acteur de son destin, citoyen à part entière.

L'AR peut reprendre de cette vision de l'enfant deux éléments-clé :

- Le **protagonisme** : l'enfant construit chaque jour sa responsabilité citoyenne, par ses choix, ses actions, sa manière de prendre sa place dans le groupe de pairs... Cette société qu'il construit aujourd'hui est à l'image de celle de demain. L'enfant est acteur, avec nous adultes, de la construction de relations non-violentes.
- **La responsabilité collective** : nous donnons notre confiance au collectif des enfants, pour trouver des solutions non-violentes aux conflits entre eux. Dans notre intervention lors de violences, nous évitons de ne travailler qu'avec les auteurs et les victimes, nous considérons que tout acte de violence est à traiter avec l'ensemble du groupe dans lequel il a lieu. Nous offrons à ce collectif des espaces de possible confrontation d'idées. Nous les appuyons dans l'apprentissage de la vie en société, en leur faisant expérimenter l'expression de leurs désaccords, la prise en compte d'autrui, et en promouvant et enseignant les modes de résolution non-violente des conflits.

- **La violence et les freins à l'empathie** (Serge Tisseron)

Tisseron s'intéresse à ce qui empêche l'empathie, et donc favorise la violence. Il brosse un tableau très large de la place de l'empathie dans ce qu'il appelle le jeu social. Il en arrive à la conclusion que l'ennemi de l'empathie, c'est le désir d'emprise sur l'autre, de contrôle. Il redéfinit l'empathie « complète » comme une compétence à trois étages :

- la capacité de ressentir ce que l'autre éprouve
- la capacité d'accepter que l'autre se mette à ma place (empathie réciproque)
- la capacité d'accepter que l'autre me révèle à moi-même

Il montre en outre à quel point l'empathie, même dans son premier étage, est une capacité qui s'apprend dans l'expérience des relations aux autres, et comme les enfants jouent de moins en moins dans la rue à faire « comme si... » dans une théâtralisation des relations sociales, Tisseron en appelle donc d'urgence aux enseignants afin qu'ils enseignent l'empathie. Il propose pour cela le jeu des Trois Figures, un jeu théâtral, assez complexe à animer, où les enfants prennent la place de chaque personnage d'une histoire qu'ils inventent, à tour de rôle ([voir bibliographie](#))

Le rôle particulier de l'adulte régulateur

L'adulte régulateur (AR) a le devoir d'utiliser son autorité (de fonction - enseignant, directeur, médiateur... ou d'âge...) pour intervenir afin de mettre fin à l'escalade de la violence. Il peut le faire en dehors de toute fonction éducative institutionnalisée, au nom d'une valeur citoyenne : le rappel de l'interdit de la violence au sein de notre société.

- Lorsqu'il intervient, l'AR **exprime clairement ses intentions**, et il le marque en « je » : « *Là je vois que vous ne jouez plus.* » Ou « *J'ai entendu vos cris, et des insultes. Vous êtes en train de vous blesser. Je ne suis pas d'accord avec la violence. Vous arrêtez ça (Là c'est STOP!) et on s'assied là un moment. Je suis sûre que vous allez trouver d'autres manières de vous faire respecter. Même si vous êtes en colère !* »
- L'AR va alors rapidement permettre de **poser le conflit sur la table**. Il investit **provisoirement** le rôle de **médiateur** : il assume une autorité nécessaire à drainer les émotions : il garde alors une marge de tolérance quant à l'expression de ces émotions : on cherche une diminution de la violence, il faut parfois que la colère se dise, dans un premier temps de manière peu civilisée...
- Assez rapidement l'AR **permet à chacun de sortir du pôle où il se trouve**, de se mobiliser différemment, d'expérimenter de la nouveauté. Il invite les « victimes » à exprimer émotions et demandes ; les « agresseurs » à faire entendre ce qui pourrait être souffrant chez eux, et prendre en compte les paroles des autres membres du groupe ; il n'oublie pas les témoins neutres ou passifs : il les invite à prendre position par rapport à la situation de violence dans laquelle ils sont mêlés, comme camarades, car rarement indifférents à l'intensité de la violence observée. Il s'agit donc de transférer dès que possible la responsabilité du « tiers médiateur » à chacun.e des enfants impliqués.

Techniquement, il vaut mieux commencer par les enfants qui ont le plus d'émotion.

- aux enfants agresseurs : « *qu'est-ce qui t'arrive ? qu'est-ce que tu veux vraiment ? Qu'est-ce qui est important pour toi ? Et qu'est-ce que tu comprends de ce que te dit untel ?* »

- aux enfants agressés : « *Qu'est-ce que tu souhaites pour toi ? Qu'est-ce que tu aimerais demander à ... ? Qu'est-ce que tu proposerais pour... ?* »

- aux enfants tiers : « *Comment tu vis cette situation ? En quoi ça te touche ? Et depuis ta position neutre, as-tu des idées pour aider tes camarades à sortir de la spirale de violence ?* »

- Dès que les enfants commencent à se mobiliser dans de nouvelles formes de communication, l'AR poursuit comme **observateur vigilant**, en **appui au processus** mis en place par les enfants / adolescents (soutien, confirmations,)
 - Aux parties : « *Vous avancez, là. C'est pas facile ce que vous faites !* », Ou « *Vous avez pu déjà vous dire que vous êtes blessés. C'est un pas important vers moins de violence* »
 - Au tiers : « *Intéressante ton idée ! Tu penses que tes amis sont prêts à la mettre en pratique ?* »

Suivant l'ampleur des blessures, il vaut la peine que l'AR précise :

« *Maintenant on prend juste le temps de voir comment faire pour éviter de s'étriper. L'idée n'est pas encore de faire la paix. Vous êtes bien trop en colère. C'est normal. Mais essayez de trouver déjà comment chacun peut se sentir en sécurité là.* »

Des travers à éviter...

Dans la mesure du possible (notamment si l'on dispose d'un temps minimum pour une régulation), l'**AR évite** :

- le rôle d'arbitre

AR à Sophie et Julie :

Eviter : « J'ai bien compris..., donc je vous propose cette solution : que Julie commence par... puis Sophie... »

Préférer : « Vous êtes toutes deux bien en colère. Je vois ça. Mais je ne suis pas sûre d'avoir compris : De quoi avez-vous besoin, l'une et l'autre ?... (puis) Ah. Et comment pourriez-vous trouver une solution qui permette à la fois de ... et de ... ? »

- le rôle de tiers reformulateur

AR après avoir entendu Julie :

Eviter de dire à Sophie : « Julie est triste, tu vois, elle souhaiterait que tu ... »

Préférer dire à Julie : « Oui, je vois ça, mais peux-tu dire directement à Sophie comment tu te sens et ce que tu aimerais, avec des mots ? »

- le rôle de « pacificateur » :

Demander de « faire la paix », exiger de « demander pardon », s'avère souvent peu efficace, parfois même risqué. La « sortie » est un peu rapide, souvent pas encore « mûre », et les enfants ont tendance à accéder à la demande de l'adulte pour « avoir la paix » et aller jouer plutôt que réfléchir vraiment à comment instaurer cette paix....

L'**AR** renvoie plutôt à tous les acteurs présents la question du « **contrat** » pour la suite. Qu'est-ce qu'on décide pour les prochains jours ? Qu'est-ce qu'on met en place pour éviter la violence ? Si les enfants proposent de « faire la paix », de « se serrer la main », ok, l'**AR** en profite pour proposer de donner du **sens** à ce rituel.

« Ok, vous allez vous serrer la main. C'est comme un rituel, comme le calumet de la paix. Vous vous engagez à quoi alors, concrètement ? »

L'**AR** vérifie qu'il y ait au minimum un **contrat de non-agression**. C'est déjà une démarche à valoriser. A assez court terme, cette sécurité nouvelle amène fréquemment à retrouver une relation de respect.

Là aussi il est important d'intégrer à ce « contrat » les enfants « neutres » : ils ont un rôle de témoins du contrat, et peuvent prendre la responsabilité d'aider les parties à le respecter, de les encourager.

Rojzman remet en question le « Vivre ensemble »

Il demande aux intervenants sociaux d'éviter les écueils d'un pacifisme béat ... et de préférer les stratégies de lutte non-violente. Pour lui, il n'existe pas de groupes sans tensions ni conflits. Il existe des groupes dans lesquels chacun.e évite le conflit par idéal pacifique, par peur de l'exclusion. Un groupe sans conflits ouverts vit avec des conflits latents, ce qui crée de l'angoisse, des peurs, des colères rentrées et à terme, de la violence. Le phénomène de **bouc-émissoire** est possible dans un groupe où la majorité a peur d'entrer en opposition par rapport à l'ensemble des habits du groupe, car chacun croit qu'il doit, pour en faire partie, y adhérer. C'est pourquoi il est primordial d'offrir un espace d'expression aux tiers « neutres ». Leur neutralité augmente la violence, sans qu'ils en soient conscients. Leur non-intervention est vécue comme une acceptation du système par les auteurs et victimes de violence.

A écouter Rojzman, l'**AR** pourrait donc être un « accoucheur de conflits »

En synthèse : une posture mobile....

La **posture** de l'**AR** est faite d'une sorte de va-et-vient, verbal et non-verbal, entre - une **implication personnelle** comme tiers - comme adulte qui fait partie de la situation de violence et inter-vient pour freiner la violence.- et un **retrait « attentif »**, en observation du processus, avec encouragements pour faire émerger du « tiers engagé » chez chacun.

...et 4 principes méthodologiques...

1. Sortir des attitudes et rôles habituels face à la violence, et expérimenter du neuf.

L'**AR** intervient de manière à permettre à chaque acteur de la situation de violence d'expérimenter de nouvelles attitudes face à la violence, d'investir les autres pôles (perception, intention, inter-diction)

2. Promouvoir la responsabilité collective de chacun.e dans la construction des relations dans le groupe.

L'**AR** a en point de mire l'engagement citoyen de chacun, il est particulièrement attentif à impliquer les enfants témoins de violence, comme tiers médiateurs et facilitateurs. Il remet peu à peu dans les mains du groupe la responsabilité de construire une dynamique de groupe constructive, et une gestion commune des violences qui peuvent à tout moment émerger.

3. Donner de la place aux conflits

L'**AR** instaure des espaces - temps qui permettent l'expression des différences, des désaccords et donc l'ouverture des conflits, dans la classe et dans l'établissement scolaire ! Il amène une ritualisation des conflits grâce à des cadres de sécurité à construire ensemble.

(Divers outils d'animation de groupes peuvent être utilisés à cet effet : Cercle de météo pour commencer la journée, panneau des émotions pour conscientiser l'humeur de chacun et de l'ensemble du groupe, baromètre des valeurs pour visualiser les différences, les désaccords du groupe, temps de régulation ritualisés...)

4. Construire des compétences en gestion de conflits, enseigner notamment l'empathie

L'**AR** profite de la crise que représente la situation de violence dans le groupe pour travailler à développer dans l'ensemble du groupe touché par la situation les compétences nécessaires à reconstruire un climat serein. Il peut le faire dans l'intervention même, ou organiser des moments de formation (*voir en annexe : la Pêche aux injures ; ou le jeu des Trois Figures...*)

Bibliographie et liens

ROJZMAN Charles

« Sortir de la violence par le conflit, une thérapie sociale pour apprendre à vivre ensemble », Editions La Découverte, 2008

ROJZMAN Charles

« Bien vivre avec les autres. Une nouvelle approche de la thérapie sociale. », Editions Larousse, 2009

TISSERON Serge

« L'empathie au cœur du jeu social », - Edition Albin Michel, 2010

MORINEAU Jacqueline

« L'esprit de la médiation », Editions érès.- 2010

GHAZAL Michel

Mange ta soupe et... tais-toi ! Une autre approche des conflits parents-enfants. - Paris : Seuil, 1992. 202 p.

Liens internet

Le Jeu des Trois Figures (Copyright Serge Tisseron) est décrit sur :

<http://www.sergetisseron.com/le-jeu-des-trois-figures/formation/> consulté le 27.10.2015

Formation continue, interventions sur sites, médiation, supervision d'équipes :

www.formaction3.ch

Annexes :

- Fiche technique : La pêche aux injures (3p.)
- Dossier complémentaire : phénoménologie de la violence (4p.)

Annexes :

Fiche technique	élèves
Thème :	Violence au quotidien
Activité :	Expérimentation

La pêche aux injures

Objectifs

- Apprendre à mesurer la portée de ses paroles.
- Être capable de se mettre à la place de l'autre, développer son empathie.

Consignes pour l'élève

Les 12 insultes les plus communes ...

- Ecris dans la colonne de gauche les 12 insultes qui sont inscrites au tableau.
- Puis reprends une ligne après l'autre en te posant cette question : « Si je reçois cette insulte, comment je me sens ? ». Mets une croix dans la colonne correspondante.

	Insultes	amusant	indifférent	blessant
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

La pire insulte pour moi...

Dans la première case, note l'insulte qui te semble la pire, la plus dure pour toi. Puis dans la deuxième case, note ce que tu éprouverais si on te l'adressait. Enfin dans la troisième case, dessine la tête que tu ferais.

Si tu le désires tu peux t'aider de la liste de sentiments ci-dessous pour préciser comment tu te sens.

Si on me traite de	Je me sens....	Et voici ma tête...

Des sentiments qui parlent de moi:

Hors de moi, triste, déprimé, démuni, sans défense, honteux, furieux, désespéré, vidé, seul, coupable, agacé...

Des sentiments qui parlent de ce que me fait l'autre :

Humilié, dévalorisé, exclu, jugé, dégradé, offensé, écrasé, rabaissé, attaqué, agressé, incompris, emprisonné...

Fiche technique	enseignant
Thème :	Violence au quotidien
Activité :	Expérimentation

La pêche aux injures

Déroulement

Etape 1 : travail individuel

Chaque élève reçoit une feuille A4. L'enseignant demande de découper la feuille en 10 petits billets, et d'y écrire toutes les insultes qu'ils entendent autour d'eux, à l'école, à la tété, à la maison, ailleurs, sans oublier celles qu'ils ont l'habitude d'utiliser eux-mêmes. Attention, une seule insulte par billet. Faire plier les billets et les déposer dans la corbeille. Mélanger.

Etape 2 : Travail collectif

Trois élèves sont invités à jouer les secrétaires. Ils puisent tour à tour 1 billet, lisent l'insulte à haute voix et l'écrivent intégralement au tableau. Pour les insultes qui se répètent, ne pas les réécrire mais indiquer d'une barre à côté du mot chaque répétition. Pour compléter la liste, demander à la fin : « Connaissez-vous d'autres insultes qui n'ont pas été citées ? » Attention, pas de censure ni de jugement même si certains termes provoquent de vives réactions.

Etape 3 : Travail collectif

Réécrire au tableau la liste des 12 insultes le plus fréquemment citées en les classant par nombre décroissant de citations. Les élèves recopient cette liste dans la colonne de gauche de leur tableau (voir fiche élève).

Etape 4 : Travail individuel

Expliquer les têtes de colonnes du tableau

- amusant : ça me fait rire, sourire...
- indifférent : ça ne provoque rien en moi, ni rire ni tristesse
- blessant : ça me fait mal, ça me rend triste, ça me met en colère

Demander aux élèves de se poser pour chaque insulte la question suivante : « Si je reçois cette insulte, comment je me sens ? », puis de mettre une croix dans la colonne correspondante. (Préciser que cette feuille leur appartient)

Etape 4 : Travail collectif

Pendant l'étape 4, l'enseignant aura reproduit au tableau les 3 colonnes.

Pour chaque insulte, comptabiliser les résultats par colonne en demandant aux élèves de lever le doigt.

Attention, éviter tout commentaire pendant cette phase.

Etape 5 : Débat collectif

Poser aux élèves la question suivante :

« Pourquoi le même mot peut-il faire sourire l'un, blesser l'autre, laisser indifférent le troisième ? »

A ce stade, ne pas intervenir dans le débat, sauf pour relancer la question si les élèves s'égarent.

Etape 6 : Travail individuel

Demander aux élèves de compléter le tableau : « Quand on me traite de... je me sens ... ».

Attention : chacun choisit l'insulte qui est **la plus dure pour lui**, même si elle n'est pas inscrite dans la liste où qu'elle n'est jamais sortie encore.

(Repréciser au besoin que cette feuille leur appartient)

Etape 7 : débat collectif

Engager un débat (auquel vous participerez cette fois-ci) pour aider les élèves à prendre conscience que les mêmes insultes ne produisent ni les mêmes idées, ni les mêmes sentiments, ni les mêmes réactions.

Donner un exemple.

Si on me dit mongol, je peux avoir plusieurs réactions :

- ça m'est indifférent parce que... la formule n'a pas de sens pour moi.
- ça me fait rire parce que ... je ne trouve pas ça bien méchant
- Je suis hors de moi parce que... j'ai un frère mongolien et l'insulte atteint mon frère

Inviter les élèves à trouver d'autres exemples et à trouver les raisons qui nous conduisent à avoir des réactions différentes selon notre histoire.

Apprentissage : Les mots ont tous un sens qui dépend de la vie et des convictions de chacun. Ils ont bien sûr le sens que donne le dictionnaire, mais ils ont en plus le sens que je leur donne à cause de mon propre vécu.

Matériel

Corbeille, feuilles A4, fiche de l'élève.

Variante

Sur le même modèle, on peut travailler sur les **comportements inacceptables** que l'on peut repérer en classe (brutalités, intimidations, menaces, se moquer d'une infirmité, d'un accent, etc...)

Source : Apprendre à vivre ensemble, Grenoble : Éditions de la cigale

Approche phénoménologique de la violence

Selon Aline Dagut, prof. à l'Ecole Parisienne de Gestalt

Quand un acte est-il considéré comme violent ?

La réponse n'est pas simple. L'approche phénoménologique de la violence nous invite à considérer trois pôles :

<p>La perception de cet acte</p>	<p>Dans ce pôle s'exprime le point de vue de celui qui souffre, subit, se sent victime.</p> <p>« J'ai mal et c'est à cause de toi »</p>
<p>L'intention liée à l'acte</p>	<p>Dans ce pôle s'exprime la volonté – consciente ou inconsciente – de satisfaire un désir. Lorsque ce désir s'exprime sans respecter l'intégrité de l'autre, il y a agression.</p> <p>De fait, l'intention de nuire est assez rare ! Très souvent domine l'intention... de ne pas être victime. Mais aussi l'intention de réussir, vaincre, obtenir une écoute, etc....</p>
<p>L'inter-diction¹, définition de l'acte comme transgressant une loi, un cadre, une tradition, une valeur.</p>	<p>Dans ce pôle s'exprime le regard d'un tiers garant (<i>qui se met entre pour dire</i>), ou plus largement de la communauté, qui a posé une loi, des limites, pour mettre en sécurité et donner une place à chacun.</p> <p>La loi nomme le délit, l'agresseur, la victime, afin de restaurer le lien social.</p>

Ainsi il n'y a pas d'acte violent « en soi ». Il y a un acte, en situation, désigné comme violent par la perception de celui qui le subit, l'intention de celui qui le pose, un cadre institutionnel ou social qu'il transgresse.

Une situation de violence se construit en outre dans la durée et « cristallise » à un moment donné à partir d'un événement déclencheur. C'est souvent le cas lors de violences en institutions éducatives.

¹ Aline Dagut parle du pôle « transgression ». Nous lui préférons le terme « inter-diction » pour mieux signifier l'idée que ce pôle est investi par un tiers garant et non par un « transgresseur ».

La violence augmente quand...

...une personne s'enferme dans un pôle (rigidité)

A. Pôle perception : la personne reste dans un rôle de victime

Elle fuit, se soumet, se dévalorise, se culpabilise, subit sans rien dire.
Elle geint, se plaint, sans pour autant exprimer ce qu'elle souhaite ou ne veut plus.

B. Pôle intention : l'auteur de l'acte nie l'autre comme personne

Bloqué sur un désir ou une peur, il ne tient plus compte de l'existence ou des projets de l'autre, le considère comme un objet (défouloir, souffre-douleur, objet pour satisfaire un désir).
Cette agressivité contre l'autre peut aussi se retourner contre soi.

C. Pôle inter-diction : la personne (ou le groupe, l'institution) s'enferme dans un cadre rigidifié

Le cadre peut être inadapté, incohérent, inhumain, injuste.
La personne peut utiliser tous les moyens en son pouvoir pour faire respecter un cadre, mais ces moyens vont à l'encontre du sens même du cadre (par exemple protéger l'intégrité physique et psychique des membres du collectif).

... un pôle est oublié - absent – exclus

A. Pôle perception : la victime est oubliée...

Il y a alliance entre une loi et un agresseur. Par exemple lorsque l'on se soumet à des lois injustes (Expérience de Milgram), lorsqu'il y a impunité lors d'une agression...

B. Pôle intention : l'auteur n'est pas pris en compte...

Il y a alliance entre la victime et les représentants de la loi, qui nient l'humanité de l'agresseur et se désintéressent de ses intentions profondes. La loi devient vengeance. Les sanctions sont disproportionnées.

C. Pôle inter-diction : Il n'y a pas de recours au cadre, à la loi, pour dénoncer la violence...

Soit qu'il y ait absence d'un tiers. Soit qu'auteur et victime s'enferment dans une relation duelle excluant un représentant quelconque de la loi, de la collectivité.



Je peux contribuer à diminuer la violence lorsque...

Je sors d'un pôle et mets du sens (fluidité)

A. Je m'extrais de la « position de victime »

Pratiquement, je m'intéresse à l'intention de l'agresseur, je cherche un médiateur, un tiers garant.

Mais encore... je sors de la plainte, j'accepte d'entrer en conflit, d'affirmer mon désaccord. Je cherche du sens, je prends mes responsabilités. J'agis plutôt que de réagir.

B. Je réintroduis l'autre comme personne dans la relation

Pratiquement, je cesse de nier l'autre et ses différences. Je le respecte en tant que personne. Je différencie la personne de ses actes.

J'exerce l'empathie, le parler « je », l'attitude coopérative, etc....

Mais encore, je cherche en moi (auto-empathie) les racines de mon agressivité contre l'autre :

- est-ce que je ressens de la tristesse plutôt que de la colère ? Je peux me reconnaître aussi victime, ce qui me permet de sortir du rôle de persécuteur.
- est-ce que je ressens de la peur ? Il est possible que la violence que j'agis sur l'autre soit celle que je crains de subir de l'autre (par exemple, quand j'envoie une pique agressive à une personne et la mets dans la honte car j'ai peur qu'elle m'humilie).

C. Je donne du sens au cadre

Pratiquement, en respectant la hiérarchie des niveaux de lois, je choisis de désobéir aux ordres injustes ou indignes.

Mais encore... je développe autour de moi la citoyenneté, la négociation des règles en commun...

Je donne voix au pôle manquant

A. Je m'intéresse à la victime

Pratiquement, j'écoute et défends la victime, je recherche réparation. Il est nécessaire de reconnaître la victime pour lui permettre de sortir de ce rôle.

Mais encore... lorsque la loi est injuste, je choisis la désobéissance civile.

B. J'écoute le message véhiculé par l'agression

Pratiquement, je tente de comprendre avec l'agresseur ce qui l'amène à agir avec violence ici et maintenant, ce qu'il cherche à obtenir, défendre, ses intentions sous les actes (besoins, valeurs, désirs...)

Mais encore... je questionne la cohérence de la sanction (adaptée ? proportionnée ?)

C. Je fais appel à un tiers, je sors de l'escalade (mimétisme)

Pratiquement, je diffère, je prends du recul, je demande de l'aide ou un relais à un tiers.

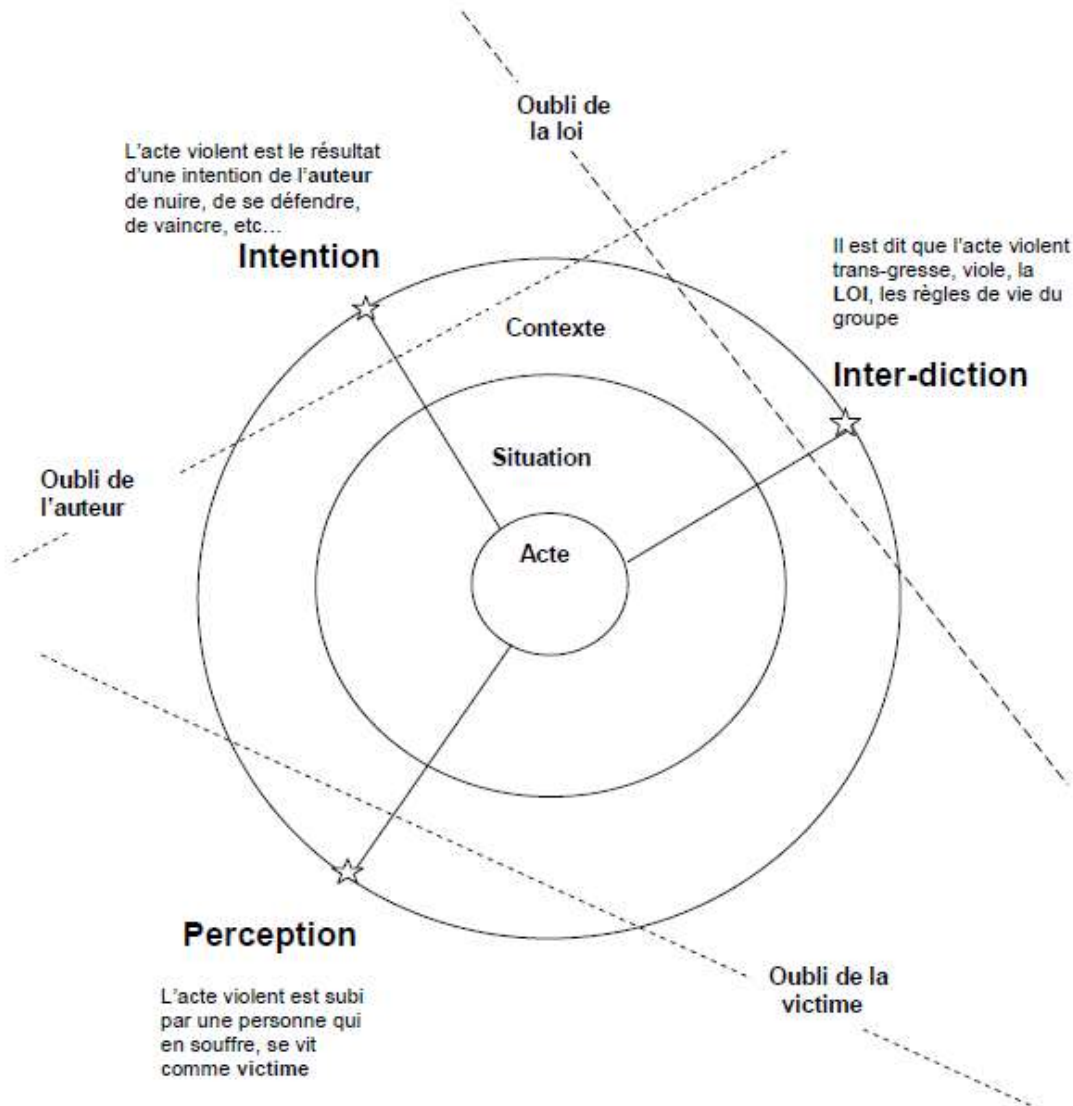
Mais encore... je trouve une sortie honorable pour les deux (qui peut être la rupture de la relation, momentanée ou définitive).



Analyse d'un acte violent

Schéma des trois pôles

Selon Aline Dagut, Ecole Parisienne de Gestalt



11 novembre 2015

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Ecoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Atelier de Jean-Marc Gomez

«(Dé) Motivation: déterminants et conséquences»

[Table des matières](#)

[Atelier de Philippe Theytaz](#)

ATELIER PRÉSENTATION

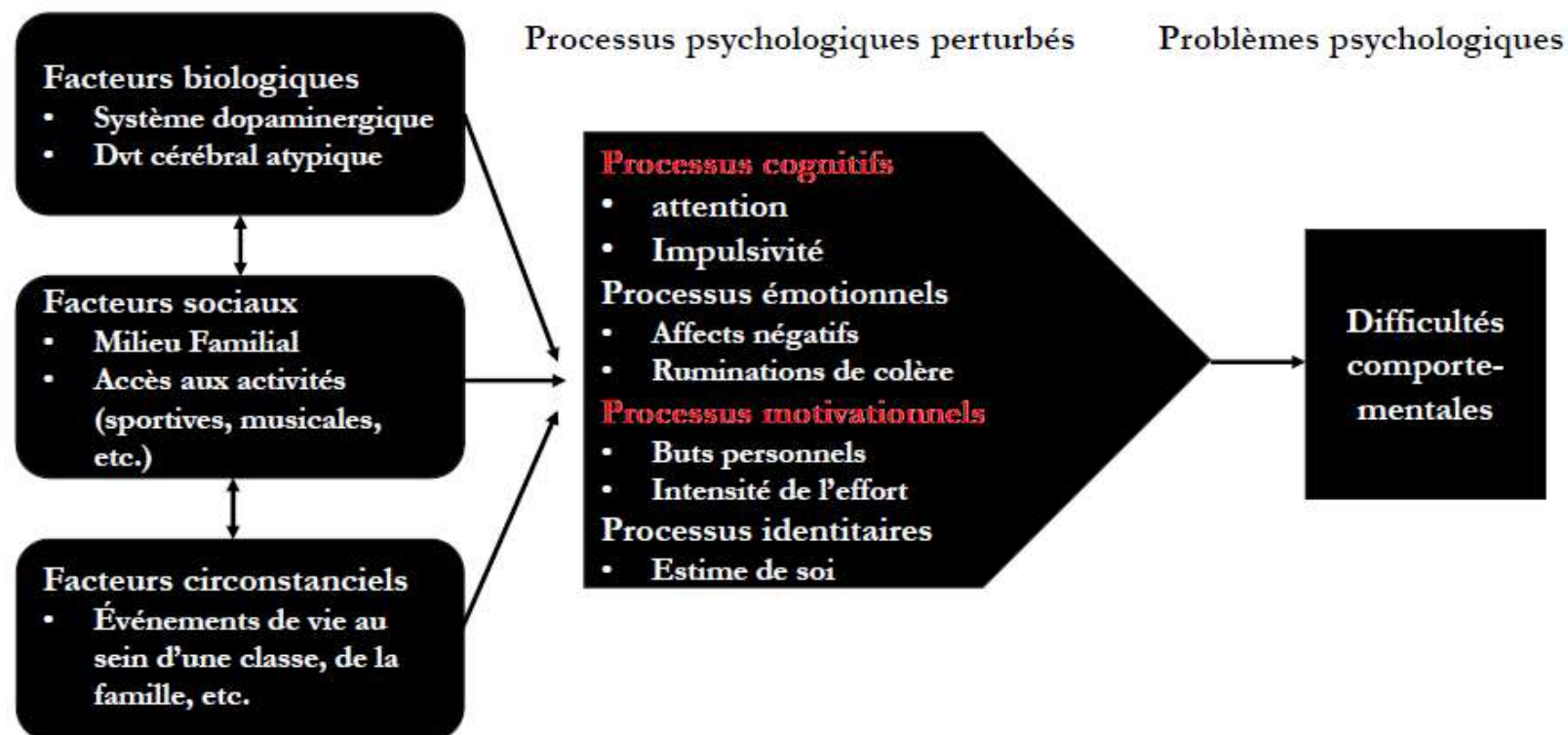
Jean-Marc Gomez

RVES

Sion, le 11 novembre 2015

Modélisation de l'émergence des difficultés

APPROCHE MULTIFACTORIELLE ET INTÉGRATIVE



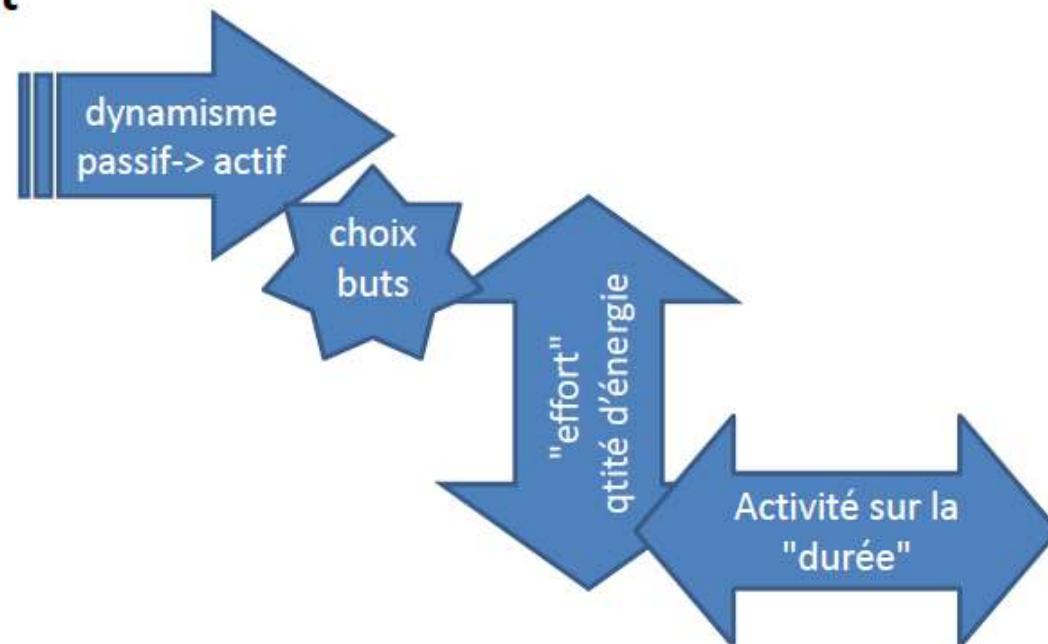
Modèle des troubles mentaux par médiation psychologique de Kinderman (2005)

La motivation

- Construit utilisé afin de décrire les **forces internes et/ou externes produisant**

- L'activation
- la direction
- l'intensité
- et la persistance

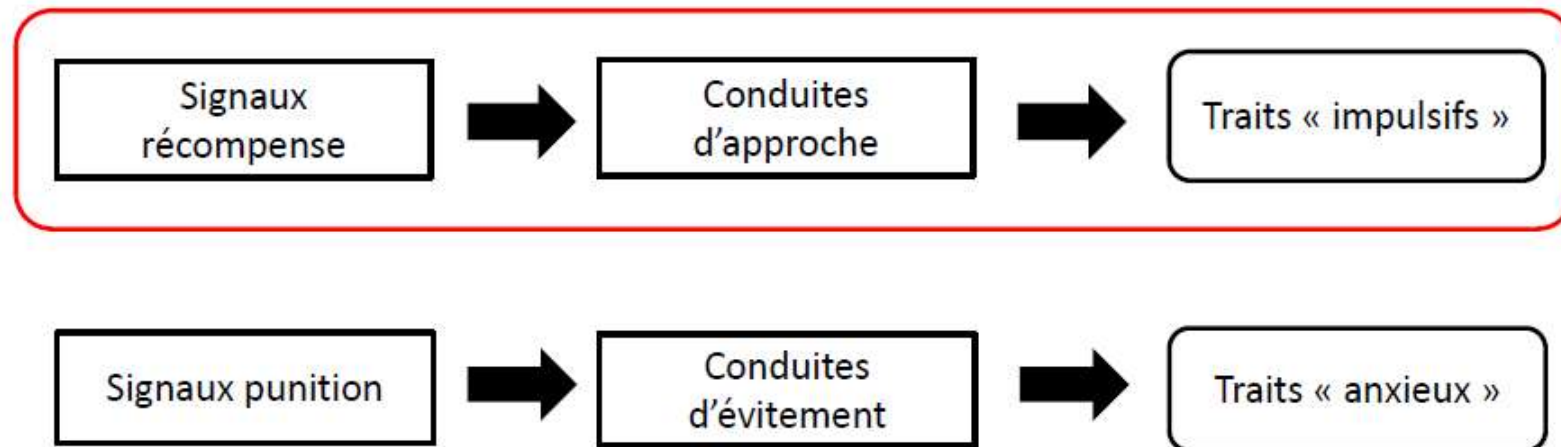
du comportement



Vallerand & Thill (1993)

Motivation: approche - évitement

- La théorie de la sensibilité aux renforcements



Gray (1987)

Impulsivité : conception multifactorielle

Définition:

L'individu impulsif exprimerait sa perte de contrôle au travers de divers comportements mal conçus, exprimés de manière prématurée, inutilement risqués ou non appropriés à la situation (Daruna & Barnes, 1993)

- ❑ **Urgence** : tendance à exprimer de fortes réactions, surtout en condition d'affect négatif ou positif.
- ❑ **Manque de préméditation** : tendance à ne pas réfléchir et penser aux conséquences avant d'agir.
- ❑ **Manque de persévérance** : tendance à ne pas être capable de rester concentré sur une tâche ennuyeuse et/ou difficile.
- ❑ **Recherche de sensations** : tendance à aimer s'engager dans des activités excitantes; ouverture face à de nouvelles expériences.

Whiteside & Lynam (2001)

1^{ère} Étude

Méthode

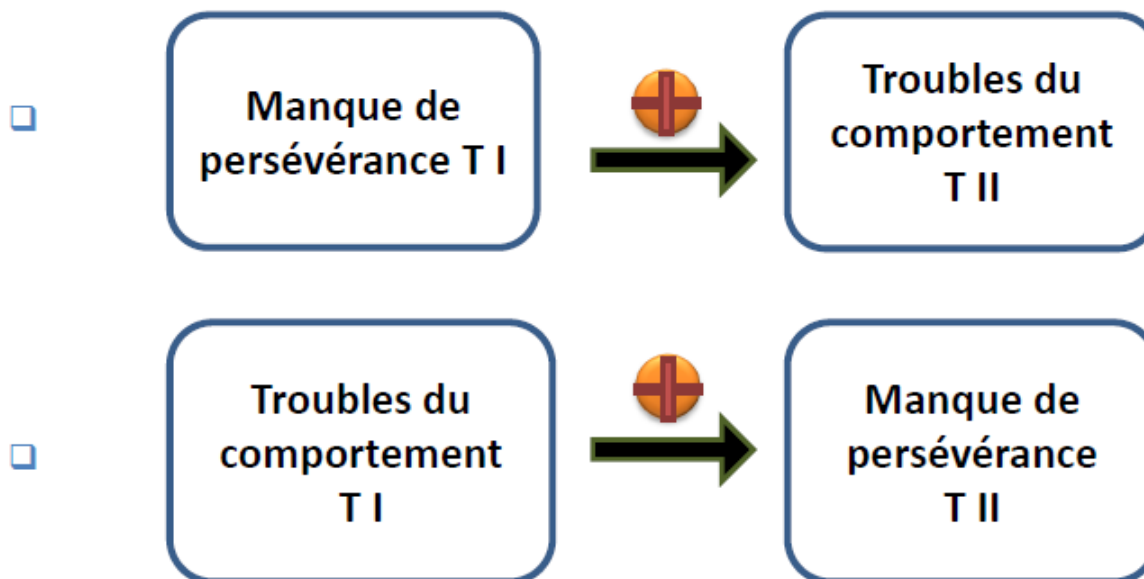
- ❑ Population
 - ❑ 204 adolescents (entre 12 et 17 ans) des classes ordinaires

- ❑ Procédure (2 temps)
 - Questionnaire évaluant les comportements problématiques
 - Questionnaire évaluant l'impulsivité
 - Questionnaire évaluant les stratégies de régulation émotionnelle

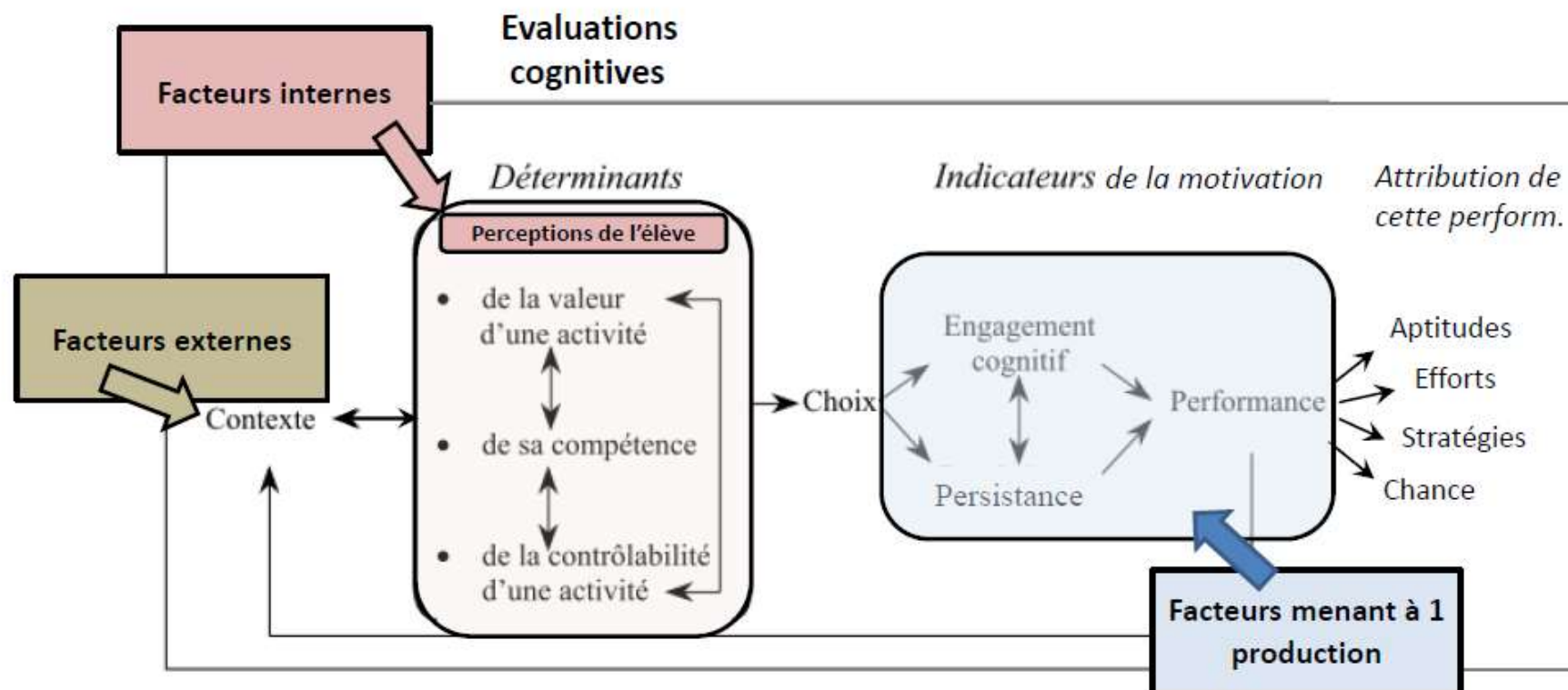
- ❑ Notes obtenues en fin d'année scolaire (français, mathématiques et histoire)

Gomez (2015)

Résultats principaux



Modèle intégratif de la motivation



Viau (1997; 2009) et Weiner (1985)

Déterminants de la motivation

La motivation et l'apprentissage

A. Perception de la valeur de l'activité

- ➡ utilité perçue par l'élève
- ➡ Les buts poursuivis → sociaux (p.ex., clown pour être intégré)
→ scolaires

1. **Les buts de performance:** reconnaissance sociale; notes pour un prix, pour les parents, pour le diplôme
2. **Les buts d'apprentissage:** valeur de l'activité ↔ nouvelles connaissances à acquérir

Huart (2001)

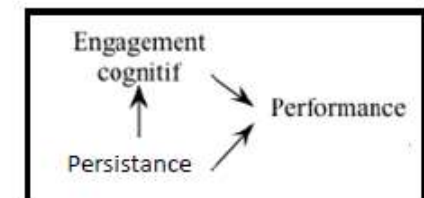
Déterminants de la motivation

La motivation et l'apprentissage

B. Perception de ses compétences -> jugement global de soi en lien avec les activités
-> jugement spécifique en fonction d'une matière

➔ négative -> anxiété, interférence avec de nouvelles acquisitions;
anticipation de l'échec : non mobilisation

➔ positive -> persévérance, efficacité, maîtrise





Huart (2001)

Déterminants de la motivation

La motivation et l'apprentissage

- C. **Perception de la contrôlabilité** -> savoirs acquis, connus
-> étapes permettant de résoudre les problèmes

- D. **Attributions causales** -> explication de l'échec ou du succès par l'élève
 -  **externe** -> p.ex., l'aide, la chance, la difficulté de la tâche
 -  **interne** -> p.ex., l'effort, les stratégies

Huart (2001)

Créer 3 chiffres

En utilisant les sept formes à disposition



Chaque création doit être à l'image des chiffres ci-dessus

Motivation: Mieux la comprendre

*C'est comment quand je suis motivé ?
Comment vérifier que je le suis ?*

*Quand/où, dans quel contexte
suis-je généralement motivé ?*

*Qu'est-ce qui fait que je me sens motivé ?
C'est comment quand je ne suis pas motivé ?
Qu'est-ce que je ressens ?*

*Quand je ne suis pas motivé,
quels besoins ne sont pas satisfaits ?*

*Lorsque je suis démotivé, quelles sont mes valeurs
ou croyances mises à mal ?*

*Quel message veut me transmettre la démotivation ?
Quel sens a-t-elle ?*

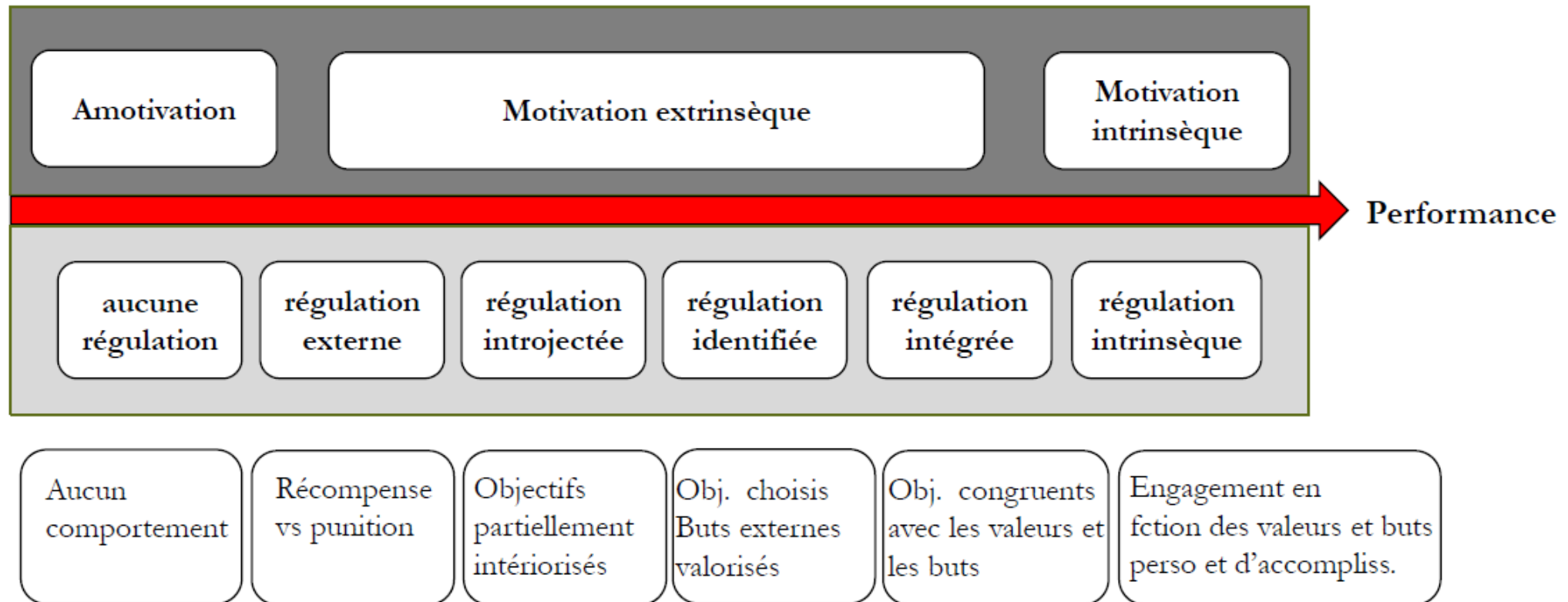
*Qu'est-ce que je fais pour me sentir motivé ?
De quelles ressources ai-je besoin ?*

*Comment puis-je mieux communiquer
mes besoins, mes sentiments, mes désirs
pour être davantage motivé ?*

Theytaz (2007)

Modèle des motivations

Continuum de l'autodétermination




Vallerand, Carbonneau, & Lafrenière (2009)

Motivation: les besoins

Que peut-on faire? Comment être?

- L'ado a besoin de trouver en face de lui un adulte
 - qui tienne debout
 - qui existe
 - qui soit clair et cohérent
 - dans ses croyances
 - et son fonctionnement
- Jamais prendre pour soi l'agressivité d'un élève
 - « *Ce que tu fais me touche, mais ça ne me détruit pas et ça ne détruit pas notre relation* »
- Éviter les projections personnelles et les jugements de valeur
 - p.ex. éviter de réduire l'apprenant à
 - ses notes
 - son niveau
 - son comportement



Éviter la fuite,
l'agressivité, la
manipulation
...

Maintien de la motivation

- **L'intérêt pour une activité d'apprentissage**
Activité adaptée ni trop difficile, ni trop facile
- **La perception de son utilité**
A quoi peuvent servir les connaissances qu'ils doivent apprendre?
- **La fonction et les objectifs qu'elle vise, cette activité**
Ce que les élèves devront savoir et pour quelle(s) raison(s)?
- **Le lien avec les connaissances antérieures**
Est-ce que les connaissances, qu'ils ont, leur permettent de réaliser l'activité ?
- **La perception du contrôle et la conviction de pouvoir réussir**
« J'ai ces capacités, je connais ces éléments, donc je dois être capable de réaliser l'exercice » (dépendant de la confiance en soi, la persévérance et la planification).
- **Les croyances générales quant à la valeur de l'école**
« L'école ne sert à rien, mon père a réussi sans terminer sa scolarité ».
« Moi, tout ce que je veux, c'est travailler et gagner du fric ».
« Je désire avoir des bons résultats, car je veux être pilote ».

Archambault & Chouinard (2009)

La motivation: la procrastination

- Outil anti-procrastination
 - S'engager à commencer la tâche prévue avec comme seul objectif de s'y tenir quelques minutes, pas plus
 - Au terme de ces quelques minutes, il lui sera possible de s'accorder 5 minutes supplémentaires et ainsi de suite
 - A tout moment, au terme des 5 minutes, il pourra décider de ne pas continuer

Augmenter la motivation



- Je me fixe des objectifs pertinents, clairs, acceptables
- Je côtoie des personnes motivées, enthousiastes
- Je me concentre sur les chances de réussite plutôt que sur le risque d'échec
- Je mets l'accent sur les efforts et les progrès plus que sur les résultats actuels
- Je me souviens des réussites dans le domaine et de ce que j'ai fait pour y arriver
- Je recherche (et j'accepte) les encouragements, les remarques positives

En synthèse: mon message

- Passer progressivement d'une discipline imposée à une discipline personnelle
 - Initier le travail de façon progressive et autonome
 - Lier les études aux buts personnels et sociaux
 - aide à maintenir un bon état d'esprit permettant de meilleures habitudes de travail, concentration et attention
 - (Se) fixer des buts hiérarchisés et les réévaluer au fur et à mesure
- Favoriser des buts d'apprentissage sur ceux de performance

MERCI DE VOTRE ATTENTION ET PARTICIPATION

Références

- Archambault, J., & Chouinard, R. (2003). *Vers une gestion éducative de la classe (2ème édition)*. Québec (Canada): Gaëtan Morin.
- Carré, P., & Fenouillet, F. (2009). *Traité de psychologie de la motivation - Théorie et Pratiques*. Paris: Dunod.
- Gomez, J.-M. (2015). *Exploration et prise en charge des problèmes d'adaptation sociale et comportementale chez l'enfant et l'adolescent scolarisés* (Thèse de doctorat). University of Geneva, Geneva.
- Gray, J. R. (1987). *The psychology of fear and stress (2nd edition)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Huart, T. (2001). Un éclairage théorique sur la motivation scolaire : un concept éclaté en multiples facettes. *Cahiers du Service de Pédagogie expérimentale - Université de Liège*, 7-8, 221-240.
- Kinderman, P. (2005). A Psychological Model of Mental Disorder. *Harvard Review of Psychiatry*, 13, 206-217. <http://doi.org/10.1080/10673220500243349>
- Koeltz, B. (2009). *Comment ne pas tout remettre au lendemain*. Paris : Odile Jacob.
- Nimier, J. (2011). Les facteurs humains dans l'enseignement et la formation d'adultes. Consulté le 2 novembre 2015 sur <http://www.pedagopsy.eu/>
- Theytaz, P. (2007). *Motiver pour apprendre: Guide pour parents, enseignants et élèves*. Saint-Maurice: Saint-Augustin.
- Vallerand, R. J., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Montréal: Études Vivantes.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire: Comment susciter le désir d'apprendre?* Bruxelles: De Boeck.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire (2e édition)*. De Boeck.
- Weiner, B. (1983). Some methodological pitfalls in attributional research. *Journal of Educational Psychology*, 75(4), 530-543. <http://doi.org/10.1037/0022-0663.75.4.530>
- Whiteside, S. P., & Lynam, D. R. (2001). The Five Factor Model and impulsivity: using a structural model of personality to understand impulsivity. *Personality and Individual Differences*, 30, 669-689. [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00064-7](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00064-7)

Kinderman P. (2005): <http://doi.org/10.1080/10673220500243349>

Nimier J. (2011): <http://pedagopsy.eu/>

11 novembre 2015

Journée cantonale du Réseau Valaisan d'Ecoles en Santé
« De la démotivation scolaire à la violence »

Atelier de Philippe Theytaz

«Des moyens, des pistes... pour être plus à l'aise dans les situations de démotivation et de violence»

Inventaire des pistes de réflexion à partir des échanges et du partage d'expériences

Le type de **regard** porté par l'enseignant sur les élèves et les conséquences sur les comportements de motivation et de respect : **Acceptation inconditionnelle du jeune, Congruence, Empathie (Rogers, *Liberté pour apprendre*)**

L'attitude de **bienveillance** dans la relation (voir l'enfant, l'ado... derrière l'élève, l'étudiant). Les styles relationnels : entre autoritarisme et laxisme, il y a une place pour **le style coopératif** qui implique et responsabilise l'élève dans ses comportements et ses apprentissages.

L'évaluation et ses fonctions de **formation, sélection, orientation**. Conséquences de chacune d'elles sur la motivation, voire sur la violence. Est-ce que ce sont les compétences de l'élève (son profil sur le plan cognitif, affectif et comportemental) qui déterminent son orientation vers les études et les apprentissages ou les notes scolaires ?

L'échec scolaire et les conséquences sur la motivation et la violence, partant du constat qu'environ 30% des élèves ont au moins redoublé une fois durant leur scolarité obligatoire. Le problème n'est pas lié au fait que certains élèves ont besoin d'une année supplémentaire pour atteindre les objectifs du programme (ce qui peut se comprendre), mais au statut d'échec attribué au redoublement avec le marquage social qu'il induit chez les élèves.

L'individualisation des parcours de formation. (Se mettre à côté de l'élève, de l'étudiant dans une relation privilégiée pour l'aider à mettre du sens à son parcours scolaire et à ses apprentissages).

La sanction éducative : celle qui aide l'élève à comprendre ce qui s'est passé, à saisir la gravité et les conséquences pour lui et ses camarades (**Principe de signification**). Celle qui distingue l'acte de la personne : c'est dans telle situation que l'élève a « fauté » ; ce n'est pas parce qu'il a menti qu'il est un menteur (**Principe d'objectivation**). Celle qui donne la possibilité de rétablir la situation antérieure (**Principe de réparation**). Celle qui permet, aux yeux de ses camarades, de réintégrer le groupe parce qu'il a réparé l'erreur, il s'est excusé, il a demandé pardon (**Principe de socialisation**).

La différenciation. Tous les élèves ne sont pas sur la même ligne. Ils ne sont pas tous démotivés ou violents. Il y aurait environ seulement 7% qui ont des problèmes.

Le temps... nécessaire pour **la différenciation, l'individualisation, l'évaluation formative** et... la prise en compte des **aspects affectifs et relationnels**, ainsi que **le climat de la classe et de l'établissement**. (Etude faite sur le constat de la répartition du temps de l'enseignant : 50% pour enseigner, 22% pour préparer les examens, 19% pour faire passer les examens, 9% pour les élèves en difficultés.) A réfléchir sur la place consacrée aux évaluations... et d'une manière générale sur l'importance accordée aux différentes fonctions, notamment le temps consacré aux élèves en difficultés.

Les besoins fondamentaux. En référence à la pyramide des besoins de Maslow, les élèves sont motivés, et par conséquent en bonnes conditions pour apprendre, lorsque **les besoins physiologiques** (équilibre alimentaire, sommeil...), **les besoins de sécurité, les besoins sociaux** (relations avec les camarades...), **les besoins égotiques** (estime de soi, confiance en soi...) sont satisfaits.

Pour l'enseignant, le **rôle de « facilitateur d'apprentissage »** par rapport à la fonction d'enseignement ouvre des perspectives, notamment sur l'observation des élèves pour mieux différencier et les travaux de groupes pour motiver davantage.

Une certaine empathie pour mieux comprendre l'élève qui n'est pas motivé incite à se poser des **questions sur sa propre motivation** :

1. C'est comment quand je suis motivé? Comment vérifier que je suis motivé?
2. Quand/où, dans quel contexte suis-je généralement motivé?
3. Qu'est-ce qui fait que je me sente motivé?
4. C'est comment quand je ne suis pas motivé? Qu'est-ce que je ressens?
5. Quand je ne suis pas motivé, quels besoins ne sont pas satisfaits?
6. Lorsque je suis démotivé, quelles sont mes valeurs ou croyances mises à mal?
7. Quel message veut me transmettre la démotivation? Quel sens a-t-elle?
8. Qu'est-ce que je fais pour me sentir motivé? De quelles ressources ai-je besoin?
9. Comment puis-je mieux communiquer mes besoins, mes sentiments, mes désirs?
10. Et aujourd'hui, comment est-ce que je me sens par rapport à la motivation?

Ce dont souffre le plus un enfant, c'est du **manque d'amour** : peut-on parler d'amour à l'école ? (Les carences affectives entreraient dans le 75% de l'échec scolaire)

...

*Rem. : Certains autres aspects n'ont pas été évoqués, faute de temps. Je pense cependant à l'importance de l'influence du climat de l'établissement dans son ensemble, sur la motivation des élèves et sur les conditions pour vivre ensemble dans le respect et la sérénité. A cet égard, même si chaque enseignant y apporte sa contribution, la direction d'école, dans sa fonction, a énormément d'influence positive dans la mesure où elle développe un **style participatif** qui consiste à informer, concerner, associer, impliquer, responsabiliser... les enseignants dans leur mission éducative.*

A chacun des participants de compléter, souligner, nuancer... et si possible de donner suite à ces différents aspects de manière à trouver ce qui lui permet d'être plus à l'aise face aux situations de démotivation et de violence.

(Theytaz Ph. 11.11.15)

RELATIONS ENSEIGNANT – ELEVES

OUTILS DE COMMUNICATION

1. **Se positionner clairement (par rapport aux situations de communication).**
2. **Etre convaincu de la nécessité du changement de comportement de l'élève et des moyens pour y parvenir.**
3. **Etre clair et précis avec l'élève au sujet du comportement à changer.**
4. **Etre persévérant dans l'application (Ne pas lâcher).**

(TP)

LE MESSAGE « JE » - « TU »

AVEC UN ELEVE

Lorsque ce que dit ou fait ***un élève cause problème chez l'enseignant***, le message « je » consiste à lui dire clairement votre désaccord, ainsi que le sentiment (colère, peur, tristesse) que provoquent son comportement, ses paroles, ses actes...

Le message « je » communique à l'élève que vous lui laissez la responsabilité de ce qu'il dit ou de ce qu'il fait... mais que vous ne pouvez pas accepter ce comportement; il faut donc qu'il y ait réparation.

Le message « je » sincère nécessite du courage et de la confiance en soi, car on se fait connaître tel qu'on est par l'élève (base d'une relation de franchise, de sincérité et d'ouverture).

Le message « je » incite l'élève à s'exprimer lui aussi par des messages francs et honnêtes chaque fois qu'il éprouve un sentiment.

Les messages « tu » ne permettent guère de communiquer ce que l'on ressent. Ils sont souvent décodés comme des messages où l'on dit quoi faire, où on émet un jugement, jette un blâme, menace, critique, moralise, fait la leçon, donne des ordres ... Il est intéressant d'observer les effets que de telles paroles peuvent produire chez l'élève.

L'ECOUTE ACTIVE ou EMPATHIQUE**AVEC L'ELEVE**

Lorsque ***l'élève a un problème***, l'écoute active ou empathique consiste à essayer de comprendre ce qu'il ressent (colère, peur, tristesse), de saisir la signification de son message.

Il s'agit ensuite de retourner le message à l'élève avec nos propres mots pour vérifier si on a bien compris ce qu'il ressent et ce qu'il souhaite.

Ce que l'adulte ne fait pas : évaluer, juger, donner son opinion, transmettre un conseil, faire une analyse, tenir un raisonnement...

Il retransmet seulement ce qu'il pense être le sens véritable des paroles de l'élève.

(TP, Réf. T. Gordon)

LA GESTION DES CONFLITS**Méthode sans perdant**

La méthode sans perdant permet de résoudre les conflits pour que chacun soit gagnant.

Elle consiste à traiter les problèmes par une entente mutuelle sur la solution à adopter : celle-ci doit par conséquent être acceptable pour les deux.

Les étapes d'application de la méthode sans perdant :

1. *Identification et définition du problème*
2. *Enumération des solutions possibles*

3. *Evaluation des solutions énumérées*
4. *Choix de la solution la plus adéquate*
5. *Contextualisation de l'application (Moyens, manières...)*
6. *Evaluation (Rétroaction, régulation...)*

Avantages de la méthode

- Meilleures chances de trouver une solution de qualité
- Incitation à la recherche (Réflexion et analyse)
- Responsabilisation
- Développement de la créativité
- Motivation
- Moins d'hostilité et plus d'affection

(TP, Réf. T. Gordon)

POUR MOTIVER LES ELEVES

Activités d'enseignement

Commencer par une anecdote ou un problème à solutionner.

Questionner les élèves sur leurs représentations de la tâche à effectuer.

Présenter le plan de la leçon sous forme de questions.

Donner des exercices qui intéressent les élèves.

Activités d'apprentissage

Responsabiliser l'élève en lui permettant de faire des choix.

Etre exigeant sur le plan cognitif.

Représenter un défi pour l'élève.

Permettre aux élèves d'interagir.

Comporter des consignes claires.

« La motivation en contexte scolaire » Viau, 1994, De Boeck Université, Bruxelles

(TP 2015)

Philippe Theytaz
Dr es sciences de l'éducation
079 488 99 68
philippe.theytaz@netplus.ch

Laurence Luyet (-Zwissig)
Psychologue FSP
079 261 46 64
laurencez@hotmail.com

Vincent Theytaz
Educateur social
079 393 34 63
vtheytaz@outlook.com

Marlène Delacombaz (-Peronetti)
Art-thérapeute
079 685 18 48
info@arttherapeute.ch

Horaires: sur rendez-vous



Centre de Compétence en Éducation
et en Relations humaines

Rue centrale 6
3960 Sierre

www.ccercoaching.ch

LE CCER FOURNIT DEUX PRESTATIONS ESSENTIELLES

Coaching relationnel et éducatif

Les problèmes ne sont pas dans les personnes, mais dans les relations entretenues avec les personnes de l'entourage.

Les nombreuses sollicitations liées à l'enseignement et à l'éducation, ou tout simplement à la communication et aux relations humaines, ont démontré l'importance des besoins dans le domaine. Elles ont mis en évidence combien nos manières d'être et de faire sont déterminantes pour une meilleure qualité de vie.

D'autre part, il est démontré que les plus grandes sources de difficultés et de stress sont dues aux manques de savoir-faire, aux malentendus, aux conflits, petits et grands, entre personnes : parents - enfants, enseignants - élèves, parents - enseignants, maris - femmes, employés - patrons...

Les parents sont souvent démunis lorsqu'il y a un problème avec leurs enfants (ados ou plus jeunes). Ils doivent exercer une fonction éducative qui n'est plus la plus importante dans la société, et cela sans formation spécifique.

Les enseignants doivent fréquemment intervenir pour gérer les comportements déviants des élèves. N'étant pas spécialement formés à cette nouvelle fonction, ils se trouvent souvent désemparés : ce qui complexifie passablement la fonction enseignante.

Les enfants, les ados, les apprentis, les étudiants... ne trouvent pas toujours ainsi les conditions qui leur permettraient de se développer harmonieusement et de se réaliser dans la vie.

Le couple... rencontre des difficultés relationnelles qui engendrent souvent séparation et divorce avec des conséquences fréquemment désastreuses pour les enfants.

COACHING

Les employés et leurs chefs ou leurs employeurs... souffrent parfois de difficultés de compréhension, de malentendus, de conflits

*Les moyens utilisés pour le coaching comprennent des démarches et des outils diversifiés, adaptés aux besoins des personnes, permettant le changement des comportements en fonction de leur situation personnelle.

*Dans un rythme de vie où le temps est compté, un des objectifs du coaching est d'être, le plus possible, bref et efficace. Ce qui ne signifie pas qu'il ne faut pas prendre le temps nécessaire: « Ce que nous ne faisons pas avec le temps, le temps le fait sans nous. ».

Art-thérapie

L'art-thérapie propose l'expérience créative comme moyen d'accompagnement.

Le thérapeute propose des dispositifs et des matériaux qui ouvrent à la sensorialité, au jeu et à l'imaginaire. C'est le cheminement au travers des créations qui est source de changement.

Quelques particularités propres à un accompagnement art-thérapeutique :

- L'exploration se fait dans différentes modalités telles que: image, mot, son, mouvement, jeu scénique.
- Le contact avec la matière et les matériaux sont favorisés.
- Une attention particulière est portée sur le corps par sa dimension sensorielle et son implication dans la création.
- Un accent est mis sur le passage entre imaginaire et réalité ainsi que sur les capacités à jouer, imaginer et se décentrer.
- Une attention particulière est portée sur les phénomènes interrelationnels.
- L'attention est portée sur le processus de création, le déploiement des formes autant que sur la création terminée.

ART-THERAPIE